

Nora Hanssen

Langtidsskadet i toppidrettsfaget

En kvalitativ studie om syv videregående elever sin opplevelse med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, og hvordan de erfarer at lærerne tilrettelegger for dem i skadeperioden.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke elevers opplevelser med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget og deres erfaringer med lærernes tilrettelegging i skadeperioden. Denne studien har basert seg på en kvalitativ metodisk tilnærming, og i den forbindelse har det blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer med syv elever som har programfaget toppidrett på offentlige videregående skoler. For å sette studien i en skolekontekst, har overordnet del av læreplanverket, Goodlad (1979) sin læreplanteori og den fagspesifikke læreplanen i toppidrett blitt benyttet. Videre er studien forankret i den didaktiske relasjonsmodellen, selvvurderingstradisjonen (Rosenberg, 1979), forventningstradisjonen (Bandura, 1997) og de grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Disse teoretiske perspektivene er blitt anvendt i en helhetlig sammenheng, for å kunne belyse ulike aspekter ved elevenes opplevelser og erfaringer i en skadeperiode.

Resultater og diskusjon viser at majoriteten av elevene opplever mindre tilhørighet i toppidrettsfaget. Flere av elevene er motiverte for å komme tilbake til idretten sin, samtidig som de gir uttrykk for flere bekymringer. Enkelte opplever å være umotiverte for situasjonen som helhet, noe som har hatt negativ innvirkning på deres selvoppfatning og mestringsfølelse. De fleste elevene trener på private treningssentre i toppidrettsfaget, uten en lærer til stede. Elevene gjennomfører vanligvis et opplegg de har fått fra sine private fysioterapeuter i toppidrettstimene, mens enkelte elever erfarer at det er noe mer lærerstyrt. Elevene trekker frem at de får vist mindre kompetanse i praktiske fag, samtidig som enkelte opplever økt forståelse og kunnskap i teoretiske idrettsfag. Majoriteten erfarer manglende oppfølging fra toppidrettslærerne sine, noe som preger elev-lærer relasjonen. Elevene gir på ulike måter uttrykk for at de savner konkrete mål, tydeligere forventninger og vurderingspraksis fra lærerne. En hovedtendens er at perioden har vært utfordrende for elevene og de ønsker en bedre dialog med toppidrettslærerne, samt flere alternativ til å bidra eller delta i felles undervisning.

Nøkkelord: Langtidsskade, videregående skole, toppidrett, elever, selvoppfatning, mestring, selvbestemmelse

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	6
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.2 Kontekst	8
1.3 Tidligere forskning	9
1.4 Problemstilling	12
1.4.1 Avklaring av sentrale begreper	13
1.5 Oppgavens videre oppbygging.....	14
2.0 Teoretisk forankring	15
2.1 Skolepolitiske rammer.....	15
2.2 Goodlads læreplanteori	17
2.2.1 Læreplanen i toppidrett.....	18
2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	20
2.4 Selvoppfatning	23
2.4.1 Reell og ideell selvoppfatning	24
2.5 Forskningstradisjoner	24
2.5.1 Selvvurderingstradisjonen.....	25
2.5.2 Forventningstradisjonen	27
2.6 Selvbestemmelsesteorien (SDT)	29
2.6.1 Basic Psychological Needs Theory (BPNT).....	30
3.0 Metode	32
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	32
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	33
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	34
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	34
3.4 Prosedyre for datainnsamling.....	35
3.4.1 Utvalg og rekruttering.....	36
3.4.2 Utarbeiding av intervjuguide	38
3.4.3 Prøveintervjuer.....	39
3.4.4 Gjennomføring av intervjuer.....	41
3.5 Analyse og bearbeiding av data	42
3.5.1 Transkribering.....	43

3.5.2. <i>Temasentrert analytisk tilnærming</i>	43
3.6 Forskerrollen og forskerens forforståelse.....	45
3.7 Kvalitetssikring	48
3.7.1 <i>Reliabilitet</i>	48
3.7.2 <i>Validitet</i>	49
3.7.3 <i>Overførbarhet</i>	50
3.8 Etske betraktninger.....	51
4.0 Resultater og diskusjon	54
4.1 Presentasjon av utvalget	54
4.1.1 <i>Organisering av toppidrettsfaget</i>	57
4.2 Elevenes opplevelser med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget	58
4.2.1 <i>Inkludering og tilhørighet</i>	58
4.2.2 <i>Medbestemmelse og elevmedvirkning</i>	61
4.2.3 <i>Viktigheten av mestring for elevenes motivasjon</i>	63
4.2.4 <i>Forventninger til seg selv og fra andre</i>	68
4.3 Skadens påvirkning på øvrige skolefag og hverdagen	72
4.3.1 <i>Skolefag</i>	72
4.3.2 <i>Fysisk og emosjonell selvoppfatning</i>	75
4.4 Elevenes erfaringer med toppidrettslærernes tilrettelegging i skadeperioden	76
4.4.1 <i>Oppfølging fra og relasjon til toppidrettslærerne</i>	77
4.4.2 <i>Målsetting i toppidrettsfaget</i>	80
4.4.3 <i>Innhold</i>	84
4.4.4 <i>Vurdering</i>	89
4.4.5 <i>Relasjonen til de signifikante andre</i>	92
4.5 Elevenes oppsummering	93
4.5.1 <i>Lærdom i skadeperioden</i>	93
4.5.2 <i>Hva kan toppidrettslærerne gjøre for meg?</i>	95
5.0 Oppsummering og veien videre	97
5.1 Studiens hovedfunn	97
5.2 Studiens nytteverdi og veien videre	99
Referanser	101
Vedlegg	107

Forord

Fem lærerike og fine år ved Norges idrettshøgskole er ved veis ende. I løpet av studietiden har jeg tatt del i formidling av fagkunnskap fra dyktige pedagoger og forskere. Jeg er svært takknemlig for all kunnskap, gode vennskap og innholdsrike minner jeg sitter igjen med. Det siste året med masteroppgaven har vært både krevende og spennende, og jeg kan med hånden på hjertet si at jeg har gjort mitt ytterste og er stolt over å ha kommet i mål med oppgaven. Arbeidet med prosjektet har gitt meg verdifull innsikt i forskningsprosessen og jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema jeg virkelig interesserer meg for. Masteroppgaven markerer et avsluttende kapittel, og tiden er nå inne for at jeg skal ut i yrkeslivet å påbegynne min yrkeskarriere som lærer i kroppsøving og idrettsfag.

Det er flere personer som fortjener en stor takk for sine bidrag til masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min eminente veileder, Per Midthaugen. Du har med din faglige tyngde, konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord bidratt med enestående veiledning. Det har vært betryggende å ha deg i ryggen, og du har hele veien vist et brennende engasjement for mitt forskningstema. Videre vil jeg rette en stor takk til elevene som stilte opp i denne studien. Takk for at dere ville dele opplevelser og erfaringer fra deres skadesituasjon med meg. Kunnskapen jeg har tilegnet meg hadde ikke vært mulig uten dere!

I løpet av dette året har det også vært avgjørende med gode støttespillere. Tusen takk til gode venninner for positive ord og hyggelige avbrekk fra masterlesesalen. Jeg vil takke min usedvanlig tålmodige samboer, Reidar, for din uvurderlige støtte gjennom dette året. Etter lange skrivedager har det vært oppmuntrende å komme hjem til gode middager og andre samtaleemner med deg. Min nærmeste familie har også vært svært støttende underveis, og jeg vil takke min pappa for god korrekturhjelp. En spesiell takk til min storesøster, Andrea, for at du har bidratt med faglig påfyll og gode innspill i din ellers hektiske hverdag.

Oslo, mai 2022

Nora Hanssen

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, med tilhørighet til institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier. Prosjektet tar for seg hvordan elever opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget og hvordan de erfarer at lærerne tilrettelegger for dem i skadeperioden. Innledningskapittelet vil inneholde en redegjørelse av bakgrunn for prosjektet, studiens kontekst, en gjennomgang av tidligere forskning på feltet, presentasjon av problemstilling med sentrale begreper og en oversikt over oppgavens videre struktur.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Ifølge Folkehelseinstituttet (FHI) er det årlig minst 10.000 barn og unge som må innom sykehus etter en skade på idrettsbanen. I tillegg til det kommer alle skadene som ender hos fastlegen, så med andre ord; mørketallene er enorme (Damsgaard et al., 2021). Det viser seg at skadeforekomsten er høy blant elever i videregående skoler, men det er spesielt kvantitativ og medisinsk forskning som dominerer (Moen et al., 2016; Moseid, 2020). Internasjonal forskning på feltet viser at det har vært en økende trend av kvalitative studier som har undersøkt opplevelsen med å være skadet, men mesteparten av forskningen er blitt utført på voksne idrettsutøvere. Når det gjelder hvordan en skade påvirker yngre utøvere finnes det derimot begrenset forskning, og det etterlyses mer forskning omkring temaet (Haraldsdottir & Watson, 2021). Med dette som utgangspunkt setter denne studien søkelyset på hvordan elever opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget og hvordan de erfarer lærernes tilrettelegging i skadeperioden. I tillegg viser det seg at til tross for sitt inntog på 1970-tallet, er det begrenset med forskning på de ulike idrettsfagene i den norske skolen (Borgen & Moen, 2017). Dette er en av grunnene til at jeg ble interessert i å skrive om et sentralt tema knyttet til toppidrettsfaget i videregående skoler.

Videre kommer min interesse for å velge dette temaet fra egne erfaringer med idrettsskader på videregående skole. I det første året som elev på Norges toppidrettsgymnas opplevde jeg å være langtidsskadet, og det preget både skolehverdagen og fritiden min negativt, med tanke på tilhørighet til klassen og manglende oppfølging. I faglærerutdanningen på Norges idrettshøgskole, som lærer ved ulike ungdoms- og videregående skoler, observerte jeg også at mange elever opplevde det å være skadet. Dette påvirket spesielt elevenes deltakelse i praktiske fag, som blant annet toppidrettsfaget og kroppsøving. I denne praksistiden ble jeg spesielt opptatt av hvordan disse elevene opplevde skadesituasjonen, noe som har gitt meg

ytterligere motivasjon til å lære mer om tematikken og hvordan jeg som kroppsøving- og idrettsfaglærer kan tilrettelegge for elever med en langtidsskade i skolen.

Det å undersøke hvordan elever opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget kan bidra til at lærere og trenere får kunnskap og innsikt i elevers tanker omkring tematikken. Dette kan igjen bidra til å forbedre deres tilrettelegging, oppfølging og relasjon til elevene. Studien setter søkelys på et fagområde det foreløpig ikke foreligger mye forskning på. Det bemerkes imidlertid at denne tematikken i den senere tid har vært mer i fokus internasjonalt (Bejar et al., 2019; Rosen et al., 2018), noe som også vil tydeliggjøres når jeg presenterer tidligere forskning i kap. 1.3.

1.2 Kontekst

For å kontekstualisere studiens tema og problemstilling, vil jeg kort presentere toppidrett som skolefag i videregående opplæring. Med programfaget toppidrett får elever mulighet til å kombinere videregående opplæring og fordypning i sin spesialidrett (Kårhus, 2016). Toppidrett er et valgbart programfag på utdanningsprogrammer for idrettsfag og for studiespesialiserende og tilbys i videregående skole på alle klassetrinn. Faget har et timetall på 140 timer til disposisjon i året, som tilsvarer fem undervisningstimer på 60-minutters enheter i uken (Utdanningsdirektoratet, 2020). I «fagets relevans og sentrale verdier» står det at toppidrett handler om systematisk og målrettet trening som skal bidra til å øke elevenes bevissthet rundt egen utvikling. Gjennom programfaget toppidrett skal elevene få mulighet til å lære om, forstå og utvikle forhold som har betydning for en konkurranseutøver. Det innebærer at elevene skal tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som påvirker evnen til å tenke langsiktig, bevare motivasjon og mestre idrettshverdagen over tid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Videre skal faget inspirere og utfordre elevene til å utvikle egenskaper som tålmodighet, positiv innstilling og endringsvilje som er egenskaper som verdsettes i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Disse beskrivelsene gir en forståelse av at toppidrettsfaget skal bidra til å danne elevene som et helhetlig menneske, som er et av skolens hovedoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I kap. 2 vil jeg komme tilbake til overordnet del av læreplanverket, samt presentere «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og kompetansemål fra læreplanen i toppidrettsfaget.

1.3 Tidligere forskning

I arbeidet med å forberede eget masterprosjektet, var det aktuelt for meg å få en oversikt over forskning og litteratur som omhandlet elever eller utøvere med en langtidsskade sett i lys av en skole- eller idrettskontekst. Først ble det utført brede emnesøk på norsk i databasene Google scholar og Oria. Jeg søkte på blant annet «idrettsskade», «elev(er)/ utøver(e)», «videregående skole» og «toppidrett». Disse søkeordene resulterte i svært få treff, og jeg satt hovedsakelig igjen med tidligere masteroppgaver. Deretter gjennomførte jeg systematisk elektroniske søk, kombinert med kjedesøking, hvor det gjennom funn fra de systematiske søkene fremkom aktuelle og interessante studier (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 119). Litteratursøket fortsatte i databasene Web of Science, SPORTDiscus og ERIC, med ulike kombinasjoner av søkeord som eksempelvis «sport injur», «upper secondary school», «athlete/adolescent(s)», «experience» og «self-determination». Inklusjonskriteriene underveis i søkeprosessen var at forskningen ikke skulle være eldre enn ti år og være skrevet på norsk, svensk, dansk eller engelsk.

Etter å ha utført gjentatte søk har det kommet frem at det finnes generelt lite forskning på skader blant unge utøvere og elever i Norge, og særlig lite omkring deres opplevelser og erfaringer. Litteratursøkene resulterte likevel til noe forskning det er relevant å se nærmere på i forbindelse med denne studien. De artiklene og masteroppgavene jeg valgte å ta med meg videre i arbeidet har blant annet til felles at de på ulike måter presenterer funn som representerer elevers eller utøvers stemmer og erfaringer med å være langtidsskadet. Jeg har vurdert det som hensiktsmessig å inkludere internasjonale artikler, fordi de har sett på utøvere i alderen 15-24 år, og formålet er å belyse deres opplevelser med en idrettsskade fra ulike perspektiver med anvendt kvalitativ metode. I de følgende avsnittene blir hovedfunn fra de valgte studiene presentert.

Moseid (2020) har utført en doktoravhandling på skader og sykdom blant 260 utøvere på tre toppidrettsgymnas og 60 utøvere på vanlige videregående skoler i Norge. På bakgrunn av en prospektiv kohort studie på 26 uker og spørreskjema viser funnene at nesten halvparten av utøverne på toppidrettsgymnasene hadde ukentlig skader eller symptomer på sykdom, og 25 % rapporterte om helseproblemer med betydelig innvirkning på ytelse og treningsmengde. Det var en større andel skader og helseproblemer blant jenter, flest skader blant lagutøvere og flere belastningsskader hos utøverne på toppidrettsgymnas enn på vanlige videregående

skoler. Funnene fra Moseid (2020) sin forskning viser til bekymringsfulle tall av skader i alderen 16-19 år, noe som tyder på at tematikken er aktuell både i private og offentlige skoler.

Putukian (2015) har gjennom en narrativ kunnskapsoversikt undersøkt psykososiale responser ved en skade, og herunder skadens innvirkning på utøvernes mentale helse. Gjennom litteraturgjennomgangen kommer det frem at emosjonelle reaksjoner som kan oppstå blant utøverne er tristhet, frustrasjon, følelse av isolering og manglende motivasjon. Det kommer videre frem at idrettsutøverne anser det å søke hjelp som et tegn på svakhet, og at utøverne ikke har utviklet mestringsstrategier for å håndtere motgang. I gjennomgangen påpekes viktigheten av støtte fra trenere, fysioterapeuter og annet støtteapparat (Putukian, 2015, s. 146). En annen systematisk gjennomgang (Arderm et al., 2012, s.1120) viser at når behovene i selvbestemmelsesteorien; *autonomi, kompetanse og tilhørighet* blir tilfredsstilt, så vil skadede utøvere ha flere positive opplevelser i skadeperioden, samt at tilfredsstillelse av behovene er assosiert med tilbakevending til idretten. Funnene viser at en følelse av autonomi kan fremmes ved å redusere utøvernes oppfatning om eksternt press om å komme tilbake til idretten, og involvere utøverne til å sette realistiske mål. Videre viser forskningen at bruk av målsetting gjennom skadeperioden for å bygge selvtillit, kan gi en følelse av kompetanse. Støtte og omsorg er viktig for å redusere utøvernes frykt om at de aldri vil oppnå samme ferdighetsnivå som før skaden eller frykten for å skade seg igjen (Arderm et al., 2012. s. 1124).

Rosen et al. (2018) har utført en kvalitativ og kvantitativ studie med formål om å se nærmere på hvordan utøvere på videregående skoler med spesialisering i idrett, opplever å være skadet. Funnene viser at ungdommene som var skadet mest av alt opplevde en følelse av ensomhet, redusert livskvalitet og tap av identitet. Gjennom fokusgruppeintervjuer og spørreskjema kom det frem at utøvernes opplevelser var preget av i hvilken grad de fikk støtte og råd, samt om de følte seg sett og inkludert i rehabiliteringsperioden (Rosen et al., 2018). Funn fra en studie av Bejar et al. (2019) viser at utøvernes erfaringer med å være skadet i stor grad ble påvirket av i hvilken grad trenerne tilfredsstiller de tre grunnleggende psykologiske behovene; *autonomi, kompetanse og tilhørighet*. Selvbestemmelsesteorien (SDT) ble brukt som et teoretisk perspektiv gjennom denne studien. Funnene viser at de utøverne som fikk god støtte og ble inkludert opplevde høyere grad av motivasjon, tilhørighet og kompetanse, samt bedre livskvalitet. Utøverne som ikke fikk behovene tilfredsstilt, opplevde negative følelser og en svekket relasjon til trenere (Bejar et al., 2019).

I studien til Bianco med flere (2013) har eliteutøvere blitt intervjuet om deres opplevelser og erfaringer knyttet til en idrettsskade i løpet av tre faser (forekomst av skade, rehabiliteringsperioden og retur til idrett). Stressorer som oppleves av utøverne er delt inn i tre kategorier; kognitive, emosjonelle og fysiske. Funnene viser at typiske kognitive utfordringer var knyttet til verdifull trening og en redsel for å miste sin plass på laget. Emosjonelle stressorer som utøverne trakk frem var frustrasjon og skuffelse, mens fysiske stressorer var blant annet fysiske krav som ble stilt gjennom opptrening. Videre blir mestringsstrategier for å takle disse stressorene delt inn i to kategorier; adferds- og kognitive strategier. Fremtredende adferdsstrategier for utøverne var å lære om skaden, utvikle andre fysiske egenskaper og koble av med andre aktiviteter. Studiens funn viser at et positivt tankesett, fokus på fremgang og utvikling av mål ble ansett som viktige kognitive mestringsstrategier (Bianco et al., 2013).

De overnevnte studiene er hovedsakelig internasjonale, og derfor kan overføringsverdien til norsk skolesammenheng være diskutabel. Av den grunn har jeg også valgt å inkludere to masteroppgaver, som på hver sin måte er relevante ved at de omhandler elevers perspektiv i toppidrettsfaget. Lanne (2021) har gjennomført et masterprosjekt om langtidsskader i toppidrettsfaget, mer spesifikt hvordan utøvere opplever å være skadet og hvordan toppidrettsansvarlige ved skolene følger opp utøverne. De mest sentrale funnene viser at det å være langtidsskadet er en psykisk påkjenning for flertallet av utøverne, og negative følelser som stress, ensomhet og frykt for å bli skadet igjen var fremtredende. Flere ga uttrykk for mindre motivasjon for skolearbeid, og noen synes sosialisering ble utfordrende. Utøverne opplevde å få god oppfølging av fysioterapeuten, men det var delte meninger omkring oppfølging i skole og klubb. Gjennom intervjuer med toppidrettsansvarlige kom det frem at de opplevde at mangel på tid og ressurser var utfordrende. Funnene viser at skolene har et utviklingspotensial når det gjelder kommunikasjon med utøverne i rehabiliteringsperioden (Lanne, 2021, s. 66).

I forbindelse med min studie finner jeg det også relevant å inkludere Vatten (2017) sitt masterprosjekt, som omhandler trener-utøver relasjonen i programfaget toppidrett og hvordan det relasjonelle forholdet påvirker trenernes tilrettelegging for utøverne. Gjennom intervjuer med trenere og utøvere fra videregående skoler kom det frem at begge parter opplever det betydningsfullt å ha en god relasjon. Funnene viser at trenerne mener at fellesoppleggene i faget må prioriteres. Likevel er det viktig for trenerne å vise utøverne tillit til å tilpasse

oppleggene selv, men samtidig være tydelig på hva som skal læres og hva som forventes av dem. Utøverne i studien synes tilbakemeldingene fra treneren varierte, og opplevde til tider manglende forståelse for å få tilpasset øktene mot deres behov. Flere ga uttrykk for at vurderingen i faget baseres på resultater i nasjonale konkurranser og testløp, fremfor kompetansemålene i faget (Vatten, 2017, s. 3).

I de fleste av studiene som det refereres til her under tidligere forskning, trekkes det frem at unge utøvere erfarer og opplever mange følelser under en skadeperiode. Litteraturen viser at de fleste utøverne kjenner på frykt, manglende motivasjon og sosial støtte, samt en følelse av ekskludering. Studiene belyser at gode relasjoner og oppfølging bidrar til at utøverne får flere positive opplevelser gjennom skadeperioden. Artikkelen som er blitt presentert er i all hovedsak basert på beretninger og empiri fra elever eller utøvere med en betydelig geografisk og pedagogisk avstand fra den norske toppidrettspraksisen. De ses likevel som relevante å belyse og drøfte opp imot funn i denne studien, da de frembringer ulike perspektiver omkring utøvernes stemmer i forbindelse med en langtidsskade.

Den tidligere forskningen viser til manglende kunnskap når det kommer til studier på skadede elever og deres subjektive opplevelser i grunnskole- og videregående opplæring i Norge. Videre finnes det svært lite forskning vedrørende elevenes stemmer med tanke på hvordan lærere i det norske skoleverket tilrettelegger skolehverdagen for skadede elever. Denne studien kan dermed bidra med å avdekke deler av et kunnskapshull om en elevgruppe og tematikk som det i tidligere forskning ikke er viet mye oppmerksomhet til.

1.4 Problemstilling

En problemstilling vil være grunnleggende for hele forskningsprosessen, med tanke på at den er retningsgivende for hvilke personer en skal studere, hvilke metoder som kan benyttes og hvordan en kan utføre analysen. Problemstillingen skal inneholde spørsmål om hva prosjektet skal undersøke og gi svar på (Thagaard, 2018, s. 45-46). Formålet med denne studien er å kunne bidra til forskning om elever med en langtidsskade i toppidrettsfaget, hvor hovedfokuset er elevenes subjektive opplevelser, tanker og erfaringer. Hensikten er å innhente informasjon om hvordan elever opplever å være skadet i toppidrettsfaget, samt hvordan de erfarer at toppidrettslærerne tilrettelegger for dem i skadeperioden. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling for dette prosjektet:

«*Hvordan opplever videregående elever i toppidrettsfaget å være langtidsskadet, og hvordan erfarer elevene at lærerne tilrettelegger undervisning for dem i en skadeperiode?*»

1.4.1 Avklaring av sentrale begreper

En problemstilling må kunne operasjonaliseres, noe som innebærer å definere og konkretisere viktige fenomener for å forstå det vi studerer (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 37). I forbindelse med min valgte problemstilling vil det bety å operasjonalisere følgende sentrale begreper; *opplever, erfarer, langtidsskadet, toppidrettsfaget* og *tilrettelegger*, da disse gir rom for tolkning og kan forstås på ulike måter.

Opplevelse og *erfaring* er to begreper som ofte brukes om hverandre og på ulike måter, noe som kan gjøre det vanskelig å skille dem (Gurholt, 2010, s. 192). I denne studien vil ikke betydningen av disse begrepene oppfattes som alternative eller likestilte begreper, men baseres på Gurholt (2010, s. 199) sin beskrivelse av begrepene som dialektiske kategorier. Dette perspektivet bygger på at opplevelse ikke oppfattes som adskilt fra erfaring. Opplevelse blir forklart som individets subjektive visshet eller kunnskap om seg selv og virkeligheten (Bø & Helle, 2013, s. 127). I denne studien kommer elevenes opplevelse til uttrykk gjennom deres følelser og tanker knyttet til hvordan det oppleves å være langtidsskadet. Videre blir erfaring forklart av Dewey (1996, s. 53) som en forandring som skjer hos individet gjennom handling i miljøet og refleksjon. En lærer ikke av erfaring, men gjennom refleksjon over erfaring (Dewey, 1996). I denne studien fremkommer elevenes erfaringer gjennom hvordan de forteller og reflekterer rundt skadeperioden, lærernes oppfølging og tilrettelegging. Begge begrepene benyttes på grunn av sin egenart, for å få større innsikt i elevenes skadesituasjon.

Videre er naturligvis *langtidsskadet* et sentralt begrep. Tidligere forskning viser at det er ulike måter å definere en langvarig og/eller en alvorlig skade. I flere studier har tre uker vært kriteriet for en større og alvorlig skade (Podlog & Eklund, 2007; Thatcher et al., 2007). Australian Football Assosiation (2004) definerer en langtidsskade som en skade som holder utøveren utenfor konkurranse i minimum åtte uker (Ruddock-Hudson et al., 2014, s. 379). I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i denne beskrivelsen, ved å definere en langtidsskade som en skade hvor elevene ikke kan utøve sin idrett eller delta i vanlig organisert undervisning i løpet av to måneder eller mer.

I videregående opplæring er programfaget toppidrett et skolefag, og hva *toppidrettsfaget* omhandler ble gjengitt mer inngående i kap. 1.2. I denne studien tar jeg utgangspunkt i toppidrett som et valgfritt programfag på videregående skole, med utgangspunkt i den fagspesifikke læreplanen som utgangspunkt.

Verbet å *tilrettelegge* blir ofte brukt i nær tilknytning til begrepet tilpasset opplæring. Under prinsippet 3.2 undervisning og tilpasset opplæring i overordnet del av læreplanverket blir tilpasset opplæring beskrevet slik: tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig læringsutbytte. I skolen kan en tilpasse opplæringen gjennom arbeidsmetoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I dette prosjektet er hensikten å se nærmere på elever sine erfaringer med lærernes tilrettelegging knyttet til en skadeperiode. Det vil dreie seg om hvordan undervisningen er lagt opp for å tilpasse den enkelte elev, som har fellestrekk med lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning. Begrepet tilrettelegging vil bli nærmere belyst og gjort rede for i kap. 2.3 gjennom Bjørndal & Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell, da dette er en planleggingsmodell for didaktisk virksomhet i skolen.

1.5 Oppgavens videre oppbygging

Denne avhandlingen består av fem hovedkapitler med flere underoverskrifter. Jeg vil nå presentere studiens teoretiske forankring, der didaktikk, selvoppfatning, mestring og motivasjon står sentralt. Deretter følger kapittel 3, som fremstiller en presentasjon av metodetilnærmingen og mine metodiske overveielser. Det omhandler undersøkelsens helhetlige gjennomføring ved bruk av kvalitative intervjuer, min rolle som forsker og studiens kvalitet. I kapittel 4 vil resultater fra studien bli presentert og diskutert i lys av problemstillingen, teoretisk forankring og tidligere forskning på området. Til slutt oppsummeres studiens hovedfunn, samt tanker rundt studiens nytteverdi og veien videre i forskningsfeltet.

2.0 Teoretisk forankring

Teori brukes til å stille og besvare forskningsspørsmål, men også til å begrunne spørsmål og gjøre overraskende oppdagelser (Johannessen et al., 2018, s. 33). Innholdet i dette kapitlet danner det teoretiske grunnlaget for senere diskusjon av studiens funn. Kapitlet består først av en redegjørelse av relevante skolepolitiske rammer. De skolepolitiske rammene kan ikke anses som teori, men jeg har likevel valgt å presentere det i dette kapitlet, fordi de danner et utgangspunkt for studien. De skolepolitiske rammene presenteres gjennom fagfornyelsen sin overordnede del av læreplanverket, og den fagspesifikke læreplanen i toppidrettsfaget. I tillegg er Goodlads (1979) læreplanteori valgt som et rammeverk for å beskrive de ulike læreplannivåene, der den formelle og den erfarte læreplan er de mest fremtredende nivåene i denne studien. Videre vil dette teorikapitlet presentere og begrunne relevant litteratur omkring didaktikk, selvoppfatning, mestring og motivasjon. I denne forbindelse har den didaktiske relasjonsmodellen, aspekter fra både selv vurderingstradisjonen (Rosenberg, 1979), mestringsforventingstradisjonen (Bandura, 1997), samt de tre grunnleggende psykologiske behovene fra selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) blitt vurdert som hensiktsmessig. Dette med bakgrunn i at jeg har sett at andre studier har anvendt disse, og dermed hvordan delene av teoriene kan være hensiktsmessige for å utfylle hverandre, samtidig som de belyser ulike sider av elevenes opplevelser og erfaringer. Jeg finner det derfor relevant å bruke deler av ulike perspektiver for å på en nyansert måte kunne beskrive en kompleks virkelighet som en skolehverdag ofte vil være.

2.1 Skolepolitiske rammer

Læreplanen er et formelt vedtatt dokument utarbeidet av de sentrale myndigheter, rettet mot det som foretas i skolen (Gundem, 1990, s. 21). Dette dokumentet fungerer som et styringsverktøy fra staten sin side, som veiledning til lærerne samtidig som det gir nyttig informasjon til elever og foresatte (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 136-137). Læreplaner er normative, de utgjør en plan over hva som skal læres og gir retningslinjer for arbeidet i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 130). Utdanningsreformen Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006, og den representerer det første felles læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 145). Utdanningssystemet i Norge er i kontinuerlig utvikling, og nye reformer og læreplaner kommer som en konsekvens av utviklingen. De siste årene har vært en spennende tid med fornyelse av Kunnskapsløftet 2006, og fra høsten 2020

ble Fagfornyelsen en realitet. Fagfornyelsen går ut på at alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring blir fornyet, som betyr at læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) erstattes med Kunnskapsløftet 2020 (LK20). LK20 inneholder overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Samlet skal dette læreplanverket styre innholdet i opplæringen og gi et helhetlig bilde av oppdragene til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Overordnet del består av opplæringslovens formålsparagraf §1-1 og tre overordnede prinsipper for grunnopplæringen: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Opplæringens verdigrunnlag skal være grunnmuren i skolens virksomhet, og verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Prinsipper for læring, utvikling og danning handler om at skolen både har et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Elever dannes i stor grad ved samvær med andre elever, herunder gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede. Under dette prinsippet hører også de tverrfaglige temaene: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Prinsippet for skolens praksis i overordnet del omhandler at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med det må skolen tilrettelegge for et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i nært samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Et av punktene er 3.1 Et inkluderende læringsmiljø, og det tilsier at skolen skal utvikle et inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring. Dersom elevene føler seg utrygge kan det hemme læring, og et trygt læringsmiljø utvikles og opprettholdes av omsorgsfulle voksne i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Et annet punkt under skolens praksis er 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring, som går ut på at skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Under dette prinsippet fremheves det blant annet at alle elever skal ha likeverdige muligheter uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen skal legge til rette for god vurdering, der forventninger er tydelige og elevene deltar og blir hørt i læringsarbeidet. Lærerne skal støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål og velge egnede fremgangsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). På bakgrunn av at denne studien ønsker å undersøke hvordan langtidsskadede elever erfarer at lærerne tilrettelegger for dem i en skadeperiode, så vil prinsippet om undervisning og tilpasset opplæring være sentrale momenter for å belyse problemstillingen.

2.2 Goodlads læreplanteori

Lærere i den norske skolen må forholde seg til læreplanene, og derfor er kunnskap om læreplaner og innsikt i læreplanarbeid en sentral del av lærernes didaktiske kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 129). I denne sammenheng er det relevant å henvise til John Goodlad (1979), som har forsket på arbeidet med læreplanspørsmål i flere tiår. Goodlad opererer med fem læreplannivåer, som alle bygger på hverandre. De fem nivåene er: ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan (Goodlad, 1979, s. 60).

Ideenes læreplan omfatter de ideer som fremmes om skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten før utarbeidelsen av et læreplandokument. Disse ideene kan ha sitt utspring i forskningsbasert viten eller sunn fornuft (Goodlad, 1979, s. 60). *Den formelle læreplanen* er det læreplanverket som Stortinget har vedtatt, og utgjør derfor det forpliktende grunnlaget for arbeidet i skolen (Goodlad, 1979, s. 61). I grunnskolen og videregående opplæring i norske skoler omhandler det hovedsakelig Opplæringsloven og forskrift til Opplæringsloven, samt læreplanen Kunnskapsløftet. Denne studien vil naturlig nok ta utgangspunkt i den fagspesifikke læreplanen i toppidrett og dens innhold som den formelle læreplanen, og vil bli nærmere presentert i kap. 2.2.1.

Den oppfattede læreplanen omhandler hvordan ulike aktører, i første rekke lærere, tolker intensjoner og retningslinjer i det gjeldende læreplanverket (Goodlad, 1979, s. 62). Den formelle læreplanen inneholder kompromisser på ulike områder, som gir rom for fortolkninger, og derfor vil den oppfattede læreplanen være ulik for hver enkelt aktør (Gundem, 1990, s. 42). *Den gjennomførte læreplanen* omhandler selve praksisen av undervisningen, og hvordan den blir gjennomført av lærerne (Goodlad, 1979, s. 62). Dette læreplannivået gjenspeiler i stor grad den enkelte lærer sin egen forståelse og tolkning av læreplanen, og kan medføre at selve undervisningen blir ulik (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132).

Den erfarte læreplanen omhandler hvordan elevene opplever og erfarer ulike læringssituasjoner (Goodlad, 1979, s. 63). Den erfarte læreplanen vil variere ut ifra elevenes forutsetninger og lærernes undervisning, og det er derfor ikke gitt at alle elever erfarer og opplever undervisningen likt eller slik læreren ønsker. Det kan utgjøre en stor forskjell

mellom det lærerne tror de gjør og det elevene mener lærerne gjør i undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.132). På den måten kan den erfarte læreplanen i noen grad være påvirket av lærernes oppfatning av læreplanen, men det trenger nødvendigvis ikke å være en sammenheng mellom den oppfattede eller den gjennomførte læreplanen (Gundem, 1990, s. 42-43).

I denne studien vil det, som nevnt, være den *formelle og erfarte læreplanen* som er de mest sentrale nivåene. Gjennom prosjektet har jeg et ønske om å undersøke hvordan langtidsskadede elever erfarer at toppidrettslærerne tilrettelegger undervisningen for dem. Ettersom jeg valgte å stille spørsmål omkring elevens tanker og erfaringer om lærernes undervisning ble også den erfarte læreplanen benyttet i utarbeidelsen av studiens intervjuguide. På bakgrunn av at den formelle læreplanen utgjør store deler av grunnlaget for skolens virksomhet og beskriver hvilke krav som stilles til den enkelte lærer, vil den stå sentralt i dette prosjektet.

2.2.1 Læreplanen i toppidrett

De nye læreplanene for LK20 blir innført trinnvis over en periode på tre år. I skoleåret 2020-21 ble LK20 innført på vg1, og i skoleåret 2021-22 på vg2. På vg3 er det fremdeles LK06 som er det gjeldende læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det betyr at i forhold til denne studien må det tas hensyn til at lærerne på videregående skole er i en overgangsfase, der de må forholde seg til to læreplaner i toppidrett. Dette kan spesielt være en utfordring for toppidrettslærere, da dette faget ofte undervises på tvers av klassetrinn. På bakgrunn av at studiens utvalg består av elever i vg2 og vg3, betyr det med andre ord at både LK06 og LK20 er relevante læreplaner. Det skal imidlertid bemerkes at i forhold til denne studiens tematikk er de to fagspesifikke læreplanene i toppidrettsfaget relativt likelydende. I denne oppgaven finner jeg det derfor mest hensiktsmessig å legge størst fokus på LK20, ettersom den er fremtidsrettet og vil tre i kraft for alle klassetrinn i løpet av kort tid. Videre vil det vises til likheter og eventuelle forskjeller mellom de to fagspesifikke læreplanene.

Læreplanstrukturen i LK20 inneholder følgende deler: fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering, vurderingsordning og timetall (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det betyr at kjerneelementer har erstattet hovedområder i LK06, og de tverrfaglige temaene er innført for

den nye læreplanen. I det videre vil jeg komme inn på fagets relevans, kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og kompetansemål, og vurdere disse delene opp mot innholdet i LK06. Dette med bakgrunn i at det er disse delene som i størst grad preger valg av innhold i faget, og at det er disse delene lærerne skal bruke som retningslinjer for sin undervisningspraksis (Lyngsnes & Rismark, 2007). Jeg vil i all hovedsak rette fokus mot kompetansemålene i planene, da jeg finner det relevant å undersøke hvilket fokus det skal være på skadeforebyggende trening i faget, og hvorvidt elevene i studien oppfatter at lærerne tar i bruk dette i praktisk undervisning.

I LK06 brukes begrepet formål for å beskrive faget, mens i LK20 beskrives faget gjennom fagets relevans og de to kjerneelementene: «*Ferdighetsutvikling i egen idrett*» og «*Kunnskap om ferdighetsutvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I LK06 legges det vekt på resultater og høyt prestasjonsnivå, og begrepet konkurranseidrett benyttes i formålet. Her fremkommer det blant annet at toppidrettsfaget skal bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). I kjerneelementene kommer det også frem at det handler om å prestere i konkurranse, uten at det tas stilling til nivå. I kjerneelementet «*Ferdighetsutvikling i egen idrett*» skal elevene blant annet få kjennskap til hva som skal til for å holde seg skadefri, og hvordan de kan opprettholde motivasjon for å gjennomføre store treningsmengder. Det kan derfor tyde på at selve utviklingsprosessen står i fokus, og noen eksempler på dette er: «*ta ansvar for egen utvikling*», «*refleksjon*» og «*lære om forhold som påvirker prestasjon*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). En naturlig tolkning av dette vil være at prestasjonsfokuset nå er mindre fremtredende, og at utvikling og læring gis større fokus i den nye læreplanen. Som nevnt under kap 2.1, består overordnet del av LK20 av tre tverrfaglige temaer. I læreplanen er det kun «*folkehelse og livsmestring*» som er nevnt. Temaet handler om å utvikle et positivt selvbylde, en trygg identitet og andre egenskaper som har betydning for mestring av eget liv i en toppidrettshverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Videre skal det tverrfaglige temaet bidra til at elever lærer å håndtere både medgang og motgang på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I tilknytning til denne studien vil det å ha en langtidsskade kunne være et eksempel på perioder der elevene blir spesielt utfordret på dette med å håndtere både medgang og motgang og dermed kan en slik periode aktualisere viktigheten av dette tverrfaglige temaet.

Selv om utvalget er elever på vg2 og vg3 er det relevant å se på alle kompetansemålene fra videregående skole for å undersøke om det foreligger eventuelle mål som kan knyttes direkte til skadeforebyggende trening eller som er relevante for elever i en skadeperiode. Det er relevant fordi elevene på videregående skal ha vært igjennom kompetansemålene i første klasse på videregående, samt for å undersøke om det er en sammenheng og progresjon på de 3 årstrinnene. Et av kompetansemålene i LK06 for vg1 går ut på at elevene skal kunne: «Gjennomføre skadeforebyggende trening i spesialidretten». Videre er det et kompetansemål i vg2 under treningsplanlegging: «Utarbeide en plan for skadeforebyggende trening». (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). I LK20 er begrepet «skadeforebygging» direkte nevnt i tre av kompetansemålene for videregående. Nedenfor illustreres dette med eksempler av kompetansemål for de ulike årstrinnene.

«Gjennomføre basistrening og skadeforebyggende tiltak som gir grunnlag for økt treningsbelastning» (vg1) (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

«Utvikle basisegenskaper og integrere skadeforebyggende tiltak i de daglige treningsrutinene» (vg2) (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

«Anvende skadeforebyggende øvelser og vurdere hvordan disse kan integreres i trening og forberedelse til konkurranse» (vg3) (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

Kompetansemålene signaliserer en ønsket progresjon gjennom årstrinnene med tanke på at elevene skal utvikle kompetanse og lære seg å praktisere skadeforebyggende tiltak. Dette indikerer at en som toppidrettslærer skal ha kjennskap til og ha nødvendig kompetanse om skadeforebyggende trening. Budskapet og innholdet i de to læreplanene er relativt likt, men slik jeg ser det er det et noe tydeligere fokus på skadeforebygging i den nye læreplanen.

2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

En undervisning er en situasjon med et innhold som foregår mellom lærer og elever. Det er i hovedsak tre sentrale relasjoner i den didaktiske situasjonen: forholdet mellom lærer og elev, forholdet mellom elev og innhold og forholdet mellom lærer og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 24). En vid forståelse av didaktikk inkluderer planlegging, gjennomføring og en kritisk analyse av undervisning. På den måten omhandler didaktikk alle spørsmål om

hva elever skal lære, hvorfor de skal lære det og hvordan de skal arbeide med det (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 26). Forskning viser at lærernes planlegging virker inn på hva elevene lærer, fordi planlegging omhandler valg av tiden som er til rådighet og hva som skal læres bort til elevene (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 79).

Den didaktiske relasjonsmodellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg i 1978, hvor formålet var å gi lærere en forståelsesramme og et redskap for å planlegge, analysere og forbedre egen undervisning. Denne modellen inneholdt følgende kategorier: mål, innhold, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 79). I senere tid har modellen blitt modifisert; noe som blant annet har resultert i at «didaktiske forutsetninger» nå er inndelt i «rammefaktorer» og «læreforutsetninger». Den didaktiske relasjonsmodellen skal med dette gi et bilde av undervisningen som en helhet, og at en som lærer må tenke igjennom flere relasjoner samtidig (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 80). Denne modellen er sentral for dette prosjektet for å kunne se nærmere på undervisningens helhet, ved å sette elevenes synspunkter inn i en didaktisk sammenheng og koble synspunktene til de seks kategoriene.

Det primære med all undervisning er at elevene skal sitte igjen med et læringsutbytte. I tråd med dette må lærerne ha en intensjon med undervisningen, som resulterer i *mål*. Dersom målene skal være meningsfulle er det helt sentralt og nødvendig at det er elevenes læring det settes mål for (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 89). Målene må bestemmes og tilrettelegges ut ifra hva eleven er i stand til å nå i sin nærmeste utviklingszone. Det er derfor viktig at elevene er klar over og «eier» målene, eventuelt at elevene selv har vært med å utforme læringsmålene (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 89). Dette kan relateres til denne studiens intensjon om å belyse hvordan skadede elever oppfatter at lærerne benytter målene som står i læreplanen, og hvordan de føler at de blir inkludert i prosessen med å sette realistiske mål. Når det gjelder *innhold*, så omhandler dette hva arbeidet i skolen skal dreie seg om. Det er særlig tre prinsipper som må ligge til grunn for planlegging og utvelgelse av innhold: fagets egenart, samfunnets interesser og elevenes behov (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 95). I mitt prosjekt finner jeg det mest relevant å se på innholdet som velges ut ifra elevenes individuelle behov i en skadeperiode. Det er av stor interesse å undersøke hvorvidt elevene oppfatter at det legges vekt på deres forutsetninger når lærerne velger innholdet for undervisningen.

Læreforutsetninger er som begrepet selv gir uttrykk for, knyttet til elevenes forutsetninger, og omhandler deres forventninger, erfaringer og kunnskap. Det er derfor nødvendig at en kartlegger elevenes forutsetninger og tar seg god tid til å bli kjent med elevene, slik at en som lærer kan tilrettelegge for god undervisning og gi den beste læringseffekten (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81). Ettersom det er av interesse å få innblikk i hvilken grad lærerne har satt seg inn i elevenes situasjon og forutsetninger, vil denne kategorien være sentralt i prosjektet. I tillegg er jeg nysgjerrig på om og eventuelt i hvilken grad de kommuniserer med elever eller andre involverte. Kategorien *rammefaktorer* innebærer de mange forhold som i ulik grad muliggjør eller begrenser undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). Det finnes en rekke rammefaktorer, som for eksempel tid, areal og utstyr, men den aller viktigste viser seg å være læreren selv og deres forutsetninger. Lærernes kunnskaper og holdninger vil utvilsomt påvirke hvordan en legger opp undervisning. Andre påvirkningsfaktorer er gitt fra myndighetens side, blant annet gjennom det vedtatte rammeverket og timeantall i det enkelte fag (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). I denne studien er det interessant å undersøke hvorvidt elevenes erfaringer med lærernes tilrettelegging påvirkes av skolens og lærernes tilgang på rammefaktorer. Det kan være at skoler som har flere ressurser og tid tilgjengelig, resulterer i en bedre oppfølging av den enkelte elev.

Læringsaktiviteter dreier seg om den aktiviteten som foregår i en læringssituasjon og omfatter lærerens undervisning, men også elevenes eget arbeid (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 98). Begrepet «metode» brukes gjerne i sammenheng med læringsaktiviteter, og handler om de fremgangsmåtene som tas i bruk for å tilrettelegge for elevenes deltakelse og læring. Det finnes ikke en universell metode, og derfor er det langt på vei opp til den enkelte lærer å velge en egnet og god arbeidsmåte (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 98-99). Det kan tenkes at funnene i mitt prosjekt viser at lærere benytter ulike metoder og læringsaktiviteter for elever som er langtidsskadet. Den siste kategorien er *vurdering*. Vurdering skal kontrollere elevenes læringsresultater i form av karaktersetning, men vurdering skal også støtte deres læring i form av tilbakemeldinger underveis. På denne måten fungerer vurdering som et vesentlig element i læringsprosessen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 116-117). Det vil i dette prosjektet være relevant å se nærmere på hvordan elevene erfarer at lærerne tilrettelegger for tilbakemeldinger og underveisvurderinger i skadeperioden.

2.4 Selvoppfatning

Selvoppfatning viser seg å være et vidt og diffust begrep å definere, ettersom det er flere forhold som spiller inn ved en persons selvoppfatning (Duesund, 1995, s. 61). Det er derfor nærliggende å se det norske begrepet i sammenheng med de to engelske begrepene; «self-concept» og «self-efficacy», som nyanserer ulike sider ved utviklingen av en persons selvoppfatning. Rosenberg (1979) benytter begrepet «self-concept», som i utgangspunktet handler om selvvurdering. Det inkluderer hvordan en person vurderer, verdsetter og oppfatter seg selv på ulike områder. De oppfatningene som en person har om seg selv er subjektive og har sine røtter i deres tidligere erfaringer, samt hvordan disse er forstått og tolket (Rosenberg, 1979, s. 193). Bandura (1997, s. 71-72), mener på sin side at selvoppfatning er knyttet til en persons forventning om å kunne utføre og mestre bestemte handlinger. Den forventningen vi har er blant annet bestemmende for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når vi møter utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). I denne studien har jeg valgt å støtte meg til Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 94) sin definisjon av selvoppfatning: «en fellesbetegnelse på ulike personers oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv». Denne definisjonen inkluderer både Rosenbergs vurderingsaspekt og Banduras aspekt om mestringsforventning, og dekker dermed flere aspekter ved selvoppfatningsbegrepet. Disse to komponentene vil henholdsvis bli utdypet senere under selvvurderingstradisjonen (kap. 2.5.1) og forventningstradisjonen (kap. 2.5.2).

Selvoppfatning er som nevnt et komplekst begrep, og en kan både ha en spesifikk oppfatning av seg selv på konkrete områder og/eller en generell oppfatning av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 97). I toppidrettsfaget kan en spesifikk oppfatning handle om at en elev har en oppfatning av å være flink til å drible eller løpe. En generell selvoppfatning vil være om eleven opplever seg selv som flink eller svak i toppidrettsfaget (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Det er de spesifikke oppfatningene som til sammen danner elevens generelle oppfatning av seg selv i faget. Det er med andre ord en forskjell på elevers følelse av å være flink på skolen generelt, og spesifikke oppfatninger innenfor de ulike skolefagene. I denne oppgaven vil det være mest aktuelt å se nærmere på elevers spesifikke selvoppfatning i toppidrettsfaget og skolesammenheng under en lengre skadeperiode.

2.4.1 Reell og ideell selvoppfatning

Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 96) skiller mellom to ulike perspektiver på selvoppfatning; *reell* og *ideell*. Den reelle selvoppfatningen dreier seg i utgangspunktet om personens egne, subjektive oppfatning av seg selv. Dette perspektivet er uavhengig av andres vurderinger, og det er gjerne denne siden ved selvoppfatningen de fleste forbinder med begrepet. Som en del av den reelle selvoppfatningen, har en også en oppfatning av seg i sosiale kontekster og seg selv i interaksjon med andre. Denne siden av selvoppfatningen kalles for «persepsjon av andres vurderinger», og dannes på grunnlag av hvordan en forstår at andre oppfatter oss (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 96). Et eksempel på dette kan være at Marie har en oppfatning om at andre mener hun er flink i toppidrett, men kan selv ha en subjektiv oppfatning om at hun ikke er flink i faget. Den ideelle selvoppfatningen handler derimot om elevens oppfatning av hvordan han eller hun ønsker å være, som ofte vil påvirke den generelle selvoppfatningen. På flere måter kan den ideelle selvoppfatningen få konsekvenser for elevens reelle selvoppfatning, fordi sammenligning med andre og formening om hvordan en ønsker å fremstå gjerne vil påvirke hvordan vi vurderer oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 96).

2.5 Forskningstradisjoner

Innenfor selvoppfatningsbegrepet har det blitt utviklet to nært beslektede forskningstradisjoner: selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Etersom begge disse tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjon anses de som nært beslektede, og da særlig i forbindelse med læring og motivasjon i skolen. Likevel skiller tradisjonene seg fra hverandre ved at de tar utgangspunkt i ulike tanker og følelser en person kan ha om seg selv, og beskriver dermed ulike aspekter ved selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 97). Selvvurderingstradisjonen av Rosenberg (1979) konsentrerer seg hovedsakelig om elevenes generelle verdsetting og vurdering av seg selv, mens forventningstradisjonen av Bandura (1997) har sitt tyngdepunkt på det kognitive og hva elevene oppfatter og forventer å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 94). Studiens omfang vil ikke gjøre det mulig å fange opp alle sidene ved elevenes selvoppfatning, men jeg har likevel valgt å trekke inn både selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Dette med bakgrunn i et ønske om å få frem flere perspektiver av elevers selvoppfatning, som inkluderer den vurderingen og forventning en har om seg selv.

2.5.1 Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen ble først introdusert av William James (1890), og tradisjonen konsentrerer seg om den ene sentrale faktoren i selvpoppfatningsbegrepet, nemlig hvordan mennesker vurderer seg selv. Selvvurderingstradisjonen er opptatt av de vurderingene vi gjør av den generelle selvpoppfatningen vår, samt de affektive og emosjonelle forholdene knyttet til disse vurderingene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98). Når selvpoppfatning omtales innenfor denne tradisjonen, benyttes ofte begrepene *selvvurdering* om selvpoppfatningen på spesifikke områder og *selvverd* om den generelle selvvurderingen. For å unngå forvirring med de beslektede begrepene som finnes innenfor selvvurderingstradisjonen, har jeg som Skaalvik og Skaalvik (2018) valgt å bruke begrepet *selvverd* om den generelle selvvurderingen i denne oppgaven. *Selvverd* er en subjektiv følelse av å akseptere og respektere seg selv for den en er, og tilegne seg verdi uavhengig av ytre hendelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98). Dersom en elev vurderer seg som flink i engelsk på skolen, kan dette bidra positivt til denne elevens *selvverd*. Samtidig er de konkrete selvvurderingene relativt uavhengig av hverandre, og derfor er det veldig individuelt hvilken betydning disse områdene har for individets *selvverd*. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 99) har *selvverd* en klar sammenheng med mental helse og livskvalitet. Det betyr at elevenes *selvverd* kan påvirke deres psykiske helse, og at et lavt *selvverd* derfor kan få betydelige konsekvenser for hvordan de har det med seg selv.

Det finnes som nevnt ulike spesifikke selvpoppfatninger som påvirker menneskers *selvverd*. For å illustrere dette har Shavlsøn, Hubner og Saton (1976) foreslått en flerdimensjonal modell, hvor den generelle selvpoppfatningen er inndelt i en akademisk og ikke-akademisk del (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 107). Den akademiske selvpoppfatningen handler om personers vurdering av eget emne- og prestasjonsnivå i skolefag, som for eksempel matematikk og historie. Den ikke-akademiske selvpoppfatningen deles inn i tre hovedområder: sosial, emosjonell og fysisk (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 107). Sosial selvpoppfatning omhandler hvordan individer oppfatter seg i sosiale kontekster med venner og signifikante andre. Emosjonell selvpoppfatning dreier seg om individets oppfattelse av emosjonelle tilstander, som eksempelvis glad, trist eller frustrert. Videre handler den fysiske selvpoppfatningen om personers oppfatning av eget utseende og/eller fysiske ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 108). Denne flerdimensjonale inndelingen vil ikke kunne fange opp kompleksiteten av individets *selvverd*, men bidrar til å gi en større forståelse for dimensjonene i selvpoppfatningsbegrepet og forholdet mellom selvvurdering på bestemte områder. Jeg finner

det relevant å benytte denne inndelingen i analysen av elevenes svar i intervjuene, for derigjennom å undersøke hvordan elevene opplever egen skadesituasjon i toppidrettsfaget, og i skolen generelt.

For å belyse hvordan selvvurderingen påvirkes, opererer Rosenberg (1979, s. 62) med fire prinsipper: *andres vurderinger*, *sosial sammenligning*, *selvattribusjon* og *psykologisk sentralitet*. De to førstnevnte prinsippene klassifiseres som ytre kilder. *Andres vurderinger* innebærer at individet vurderer seg selv ved å registrere andres reaksjoner på egen atferd. Tankegangen er at andre utgjør et «speil» som vi betrakter oss selv gjennom (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Det betyr at den reaksjonen andre har på vår atferd, blir observert og tolket av oss, og det danner grunnlaget for vår oppfatning av oss selv (Rosenberg, 1979, s. 63). De generelle normene som mennesker utvikler gjennom livet, bygger i stor grad på normene til de som er viktige for dem og betegnes gjerne som de signifikante andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 102). I forbindelse med denne studien er det av stor betydning og interessant å undersøke hvem de langtidsskadede elevene mener er viktige personer for dem.

Videre handler *sosial sammenligning* om å direkte sammenligne egne prestasjoner med andre, som kan forekomme med utvalgte enkeltpersoner eller en referansegruppe (Rosenberg, 1997, s. 67-68). På den måten kan verdien av elevenes prestasjon enten styrkes eller svekkes, dersom andre presterer dårligere eller bedre enn seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 104). *Selvattribusjon* blir derimot betraktet som en indre kilde, ettersom selvoppfatningen vår også påvirkes av psykologiske mekanismer i oss (Rosenberg, 1997, s. 70). Litteraturen skiller mellom to måter å forklare årsaken til egen adferd; noe iboende ved seg selv som for eksempel evner eller innsats eller noe utenforstående, som oppgavens vanskelighetsgrad. Videre er selvattribusjonsteorien opptatt av graden av kontrollerbarhet. I skolesammenheng er det som oftest læreren som sitter med kontrollen, så for at elever skal oppfatte vanskelighetsgrad som kontrollerbar er det nødvendig at de blir gitt medansvar for valg av oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 110). Det fjerde prinsippet er *psykologisk sentralitet*, som handler om hvilke sentrale områder som har stor betydning for personers selvvurdering, i utviklingen av selvverd (Rosenberg, 1997, s. 73). Det er svært individuelt og kontekstavhengig hvordan personer verdsetter ulike kvaliteter og verdier, men i de fleste tilfeller ønsker en å tilpasse seg etter de aksepterte normene i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 113).

2.5.2 Forventningstradisjonen

Teorien om mestringsforventninger betegnet som «self-efficacy», er utviklet av Bandura (1997). Han definerer «self-efficacy», som en persons bedømmelse og tro på egne evner til å utføre en handling som skal til for å mestre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122). På den måten er tyngdepunktet i Banduras teori rettet mot det kognitive området, mens selvvurderingstradisjonen har fokus på det affektive området (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 94).

En persons mestringsforventning betraktes som et viktig handlingsgrunnlag, og påvirker personers valg av aktiviteter, innsats og evne til å holde ut når oppgaver blir vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). For å sette dette i perspektiv, vil elever som har lave forventninger om å mestre ha en tendens til å oppfatte nye oppgaver og situasjoner som truende. De vil dvele mer over hva som kan gå galt, og raskere senke innsatsen eller gi opp når de møter på utfordringer. Elever som har høye mestringsforventninger vil på sin side oppfatte nye oppgaver som utfordrende og åpne for muligheter, og derfor ha en større evne til å holde ut når de møter på eventuelle problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124).

Ifølge Bandura (1997, s. 79) er det fire hovedkilder som påvirker individets forventning om mestring, som kan oversettes til: autentiske mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse samt fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125). *Autentiske mestringserfaringer* betraktes som den viktigste kilden til forventning om mestring, fordi de baserer seg på tidligere erfaringer (Bandura, 1997, s. 80). Tidligere erfaringer som elever har opplevd å mestre og som har gitt en følelse av suksess, vil føre til en økt mestringsforventning om å klare tilsvarende oppgaver i fremtiden. Motsatt vil erfaringer med å mislykkes, svekke elevenes forventninger om å mestre lignende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125-126). Det er likevel flere faktorer som vil påvirke forventningen om å mestre en oppgave, som for eksempel vanskelighetsgraden. Dersom elever opplever å mestre en oppgave enkelt, vil det føre til at de forventer et raskt resultat, som igjen gjør at de ikke vil tåle motstand like godt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 127). Mestringsforventninger handler om å møte motstand, men også se om en klarer å overvinne utfordringer gjennom vedvarende innsats. Det betyr at å ikke mestre ved første forsøk kan være formålstjenlig, da en gjennom en slik erfaring lærer seg at mestring krever innsats (Bandura, 1997, s. 80-81). For at elever i skolesammenheng skal kunne forvente og oppleve mestring krever det at undervisningen er

tilpasset elevene, at elevene har individuelle mål og at kriteriene for mestring er relatert til den enkelte elev sine mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 128).

Andres eksempler, også kalt vikarierende erfaringer, omhandler å vurdere sine egne evner i forhold til det andre oppnår (Bandura, 1997, s. 86). Det betyr at når vi ikke har gjort våre egne erfaringer eller føler oss usikre, så fungerer andres prestasjoner som en indikator på hva en selv kan forvente å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 130). Gjennom sosial sammenligning kan en langtidsskadet elev observere medelever som er på samme nivå utføre og mestre en øvelse, noe som kan bidra til å øke eleven sine mestringsforventninger til den samme øvelsen. På samme måte kan det å observere elever som ligner på seg selv mislykkes, redusere elevens vurdering og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 130). Videre kan dette påvirke elevens motivasjon for å forsøke å gjennomføre. En sentral faktor er i hvilken grad de vi observerer eller sammenligner oss med ligner på oss. Desto større likhet det er mellom oss selv og den eller de vi observerer, jo mer troverdig blir utfallet for den observerte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Disse personene setter en sosial standard for hvordan en vurderer egne evner, og gjennom deres adferd kan den som observerer lære seg effektive mestringsstrategier (Bandura, 1997, s. 87-88).

Verbal overtalelse handler om å overtale personer gjennom tilbakemeldinger og oppmuntringer om at en vil klare bestemte oppgaver (Bandura, 1997, s. 101). Når en elev for eksempel er usikker på om hun vil klare en oppgave, kan en som lærer bruke motiveringstiltak som: «Dette får du til, bare du prøver». Det at en lærer sier at elever vil klare oppgaver de står ovenfor kan oppfattes som et signal om at læreren har tro på elevens muligheter, som kan bidra til å øke elevenes mestringsforventning. Hvilken betydning den verbale overtalelsen vil ha for eleven, vil imidlertid være avhengig av hvem som overtaler, den tilliten eleven har til vedkommende og deres kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Mestringsforventninger kan endre seg gjennom det andre personer uttrykker av tillit eller tvil om hva en kan få til. Negative kommentarer, som for eksempel rettes mot manglende evner, vil ha motsatt effekt og kan føre til at eleven resignerer. Ifølge Bandura (1997, s. 101) vil ikke verbal overtalelse være nok i seg selv for å noen varig virkning på mestringsforventninger: «... but it can bolster self-change if the positive appraisal is within realistic bounds». Likevel kan overtalelse være en god ressurs for å bidra til økt innsats og hvis denne innsatsen fører til mestringserfaring, vil elevenes forventninger om å mestre bli styrket (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131-132).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er den siste kilden som kommer frem av Bandura (1997) sin teori. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner oppstår som følge av usikkerhet og lave mestringsforventninger, og kan derfor påvirke elevens forventninger om å ikke mestre situasjoner (Bandura, 1997, s. 106). Elever som ikke tror de klarer å håndtere situasjonen, kan betrakte seg selv som sårbare og tolke mange aspekter ved miljøet som vanskelig. Dette kan resultere i et høyt stressnivå, som kan ha betydning for elevenes selvtillit og forventning om å mestre. Elever som derimot tror de kan mestre vanskelige situasjoner, vil ikke ha fryktsomme tanker og ser på det som en ekstra motivasjon for å prestere (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132). De fysiske reaksjonene vil ha betydning for å holde ut når noe er utfordrende og utløser følelsesmessige reaksjoner. I hvilken grad suksess endrer elevenes forventning om å mestre avhenger av deres tanker om vanskelighetsgrad, egen innsats, deres fysiske og emosjonelle tilstand på tidspunktet oppgaven skulle gjennomføres og miljøet (Bandura, 1997, s. 106-108).

Den innsatsen elevene legger ned i skadeperioden vil videre være avhengig av motivasjonen deres for å komme tilbake til idretten. En sentral teori om motivasjon som er mye benyttet i skoleforskning (Vasconcellos et al., 2020), men også i tidligere forskning på skader (jf. kap. 1.3), er selvbestemmelsesteorien. I det påfølgende kapittelet vil teorien presenteres, og også hvilke behov som synes å være avgjørende for elevens motivasjon.

2.6 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

Selvbestemmelsesteorien er den mest siterte teorien om indre og ytre motivasjon, og er utviklet av Deci & Ryan i 1985 (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Teorien ser på menneskelige handlinger og personlighetsutvikling, og vektlegger hvordan faktorer i den sosiale konteksten støtter eller hindrer menneskelig utvikling (Ryan & Deci, 2000, s. 68). I SDT skiller en grovt mellom tre ulike former for motivasjon: amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Amotivasjon brukes som en tilstand der en person ikke har noen interesse eller intensjon om å utføre en handling. Det kommer gjerne som et resultat av å ikke verdsette en aktivitet, ikke å føle seg kompetent til å gjennomføre det eller ikke forventer at det gir et ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Ytre motivasjon omhandler at motivasjonen ligger utenfor selve aktiviteten, og at det ikke er adferden i seg selv som gir glede. Det finnes flere former for ytre motivasjon, og det viktigste skille er mellom kontrollert- og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer en form for press eller en følelse av at en er tvunget til å utføre en aktivitet. Autonom ytre motivasjon er en egeninitiert handling, som

betyr at handlingen utføres på eget initiativ og ofte med stor entusiasme. Det skyldes at handlingen anses som viktig, og at en har internalisert verdien av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151-152). Indre motivasjon omhandler derimot å utføre en aktivitet for dens egenverdi, ved at adferden gi glede eller tilfredsstillelse i seg selv. I selvbestemmelsesteorien er det observert sterke sammenhenger mellom indre motivasjon og tilfredsstillelse av behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Selvbestemmelsesteorien består formelt av seks grunnleggende delteorier. I denne studien har jeg valgt å avgrense teorien til å fokusere på den grunnleggende psykologiske behovsteorien, og vil av den grunn ikke gå nærmere inn på de øvrige delteoriene.

2.6.1 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

BPNT bygger på at indre motivert adferd er en funksjon av tre grunnleggende psykologiske behov: *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* (Ryan & Deci, 2000, s. 68). I og med at alle mennesker antas å ha disse grunnleggende behovene, er ikke selvbestemmelsesteorien opptatt av styrken på disse, men heller i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt. Dette antas å være en betingelse for indre motivasjon, men også for velvære og mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Velger en å legge opp til aktiviteter som gir elever en følelse av *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*, vil det kunne fremme og utvikle den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

Av de tre psykologiske behovene legger Deci og Ryan (1985) mest vekt på *autonomi*. Behovet for *autonomi* handler om at individer har et ønske om å se seg som en kilde til egne handlinger, som inngår å bli inkludert og ha medbestemmelse i det som omhandler individet (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Selvbestemt adferd skal oppleves frivillig og ut ifra egne interesser, men også fra integrerte verdier og selvstendige valg. Det handler om å ikke være under kontroll av andre individer, bestemte rammer og regler. Det viser seg at jo større grad av ytre kontroll, desto mer vil den indre motivasjonen undergraves (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). En følelse av *kompetanse* er viktig for å engasjere seg i utfordrende oppgaver og for å opprettholde utholdenhet når oppgaver er krevende (Ryan & Deci, 2017, s. 95). På den måten kan vi se at det er en klar sammenheng mellom behovet for kompetanse og elevenes mestringsforventning i Banduras (1997) teori, da det å oppleve seg kompetent i møte med utfordringer, har klare paralleller til det å ha høye mestringsforventninger om å utføre en bestemt handling. Videre er det en forutsetning for å kunne vurdere seg selv som en reell

bidragsyter i gruppen. For å oppleve en følelse av kompetanse kreves det tilpasning av undervisning etter individuelle behov og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Behovet for *tilhørighet*, viser til et behov for å føle nærhet til andre mennesker og være en del av et felleskap. Det innebærer å gi og motta omsorg, samt å føle seg trygg og akseptert av miljøet (Ryan & Deci, 2017, s. 96). I skolen handler det om å legge vekt på et inkluderende læringsmiljø, hvor elever føler seg sett, respektert og har reelle oppgaver de forventer å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Dersom behovet om tilhørighet ikke blir tilstrekkelig ivaretatt, kan det føre til mistriivsel blant elevene.

De tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien er valgt som en del av rammeverket for mitt masterprosjekt, for derigjennom kunne undersøke og analysere hvorvidt elever med langtidsskader opplever tilfredsstillelse av *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* i en skadeperiode. Jeg finner det interessant å høre elevers erfaringer med hvordan lærere tilrettelegger for å tilfredsstille disse behovene eller eventuelt ikke ivaretar dem i toppidrettsfaget, og generelt i skolehverdagen. Disse behovene er nødvendig for individets vekst, utvikling og velvære. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 153) er det derfor avgjørende at lærerne i skolen er klar over dem og hvordan de kan tilfredsstilles for alle elever uavhengig av forutsetninger.

3.0 Metode

En metode betyr i vid forstand det å følge en bestemt «vei mot målet». Det betyr at metoden sees på som en fremgangsmåte, det forskeren gjør for å produsere eller finne materiale som kan belyse problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Arbeidet med valg av metode begynner tidlig i en forskningsprosess, og utføres ofte i samarbeid med valg av tematikk og utarbeidelse av problemstilling (Thagaard, 2018, s. 53). Allerede tidlig i prosessen ble det avklart at jeg i dette prosjektet ønsket å gå i dybden på et tema, nemlig langtidsskader i toppidrettsfaget. Prosjektets problemstilling reiser spørsmål om «*hvordan*», og ønsker med dette et innblikk og fokus på elevers opplevelser og erfaringer; noe en kvalitativ forskningsmetode er egnet for (Grimen & Ingstad, 2008, s. 323).

I dette kapitlet vil jeg foreta en nærmere redegjørelse og begrunnelse for mine metodiske valg. Innledningsvis vil valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningsmetode presenteres og begrunnes. Videre vil det bli redegjort for det kvalitative forskningsintervjuet bestående av prosedyre for utvalg, intervjuguide, prøveintervjuer og gjennomføring av intervjuer. Deretter vil valg for analyse og bearbeiding av datamaterialet bli beskrevet. Forskerrollen og min forståelseshorisont kan være av stor betydning i forbindelse med kvalitative intervju, og vil derfor bli presentert og diskutert. Kapitlet avsluttes med refleksjoner rundt kvalitetssikring, samt de etiske overveielsene som ligger til grunn for studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Valg av vitenskapsteoretisk tilnærming er knyttet til hva forskeren søker informasjon om, og er med på å danne et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33). Studiens problemstilling er derfor avgjørende for hvilket paradigme forskeren plasserer seg innenfor. Et paradigme er «en vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentede svarene» (Halvorsen, 2008, s. 56). I samfunnsvitenskapelig forskning er det fortolkende paradigme sentralt. Dette paradigmat har gjerne ulike mål, men søker å forstå sosiale fenomener og vektlegger betydning og mening (Thagaard, 2018, s. 33). Studien ønsker å undersøke hvordan videregående elever opplever og erfarer å være langtidsskadet på toppidrettsfaget, og derfor

finner jeg det naturlig å plassere prosjektet innenfor det fortolkende paradigme. Det finnes ulike teoretiske retninger innenfor det fortolkende paradigme, og i denne studien vil hermeneutikken være mest sentral, men den vil også berøre en fenomenologisk retning.

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

I hermeneutikken søker forskeren etter en helhetlig forståelse og et dypere meningsinnhold, noe som samsvarer godt med mitt prosjekt. Tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes bare én gyldig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at meningen kun kan forstås i den sammenhengen som studeres (Thagaard, 2018, s. 37). I denne studien vil det forskningsmessig føre til en form for dobbel hermeneutikk, da jeg som forsker fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av elevene jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 38). I fortolkningsarbeidet er den hermeneutiske spiral sentral, og relevant å anvende i studiens analyseprosess. Denne spiralen representerer en kontinuerlig og dynamisk «frem- og tilbake prosess» mellom delene og helheten i datamaterialet for å oppnå en gyldig forståelse av dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). På den måten vil en kunne returnere tilbake til utgangspunktet, med en dypere forståelse etter hver runde i spiralen. Thagaard (2018, s. 37) skriver at «all forståelse bygger på en forforståelse», og en viktig hermeneutisk oppgave er derfor å være bevisst på egen forforståelse i møte med andres opplevelser og erfaringer. Det er derfor en forutsetning at jeg som forsker klarer å relatere mine egne oppfatninger til andres oppfatninger, og det må gjøres uten at jeg lar forforståelsen min overhøre meningen i datamaterialet som fremkommer i intervjuene. Brottveit (2018, s. 35) skriver at «målet i hermeneutikken er å komme frem til nye forståelser av fenomener, ikke å forklare det». Når en er ute etter forståelse, beror det på søken omkring hvorfor noe er som det er, gjennom velbegrunnet fortolkning. Den forståelsen som skapes og utvikles i denne kvalitative forskningsprosessen skjer gjennom et gjensidig og dynamisk påvirkningsforhold mellom egen forforståelse og det teoretiske utgangspunktet jeg som forsker bringer med inn i prosjektet, samt de mønstrene i datamaterialet som oppdages og utforskes underveis i arbeidet (Brottveit, 2018, s. 18).

Studien benytter kvalitativt intervju som metode, hvor hensikten er å få dypere innsikt i toppidrettslevenes subjektive forståelse av skadesituasjonen. Dette bringer meg over til den fenomenologiske vitenskapsteorien sin betydning for oppgaven. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere

meningen i individenes erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 36). Sentralt innen fenomenologien er å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av intervjupersonene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Ved å intervju flere elever vil ulike og like erfaringer komme frem. Fenomenologisk orienterte forskere er ute etter å beskrive de erfaringene som informantene i et prosjekt gir uttrykk for, og det er disse felles erfaringene som gir et utgangspunkt for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg vil nå redegjøre nærmere for fremgangsmåten som er anvendt for datainnsamling til dette prosjektet.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Med bakgrunn i at prosjektet har som formål å fremskaffe informasjon om hvordan enkeltpersoner erfarer og fortolker sin egen tilværelse, var valget av kvalitativ forskningsmetode hensiktsmessig. Denne tilnærmingen gjør det mulig å innhente fylldige data, som danner grunnlag for ny innsikt i eller en ny forståelse av de sosiale fenomener som studeres (Brottveit, 2018, s. 66). Videre er den metodiske tilnærmingen i stor grad preget av fleksibilitet, som vil si at elementer og utforming kan forandres underveis (Thagaard, 2018, s. 27). I kvalitative forskningsmetode finnes det flere former for innsamling av data og ulike analytiske fremgangsmåter, og jeg vil beskrive hvilke valg jeg har gjort i løpet av forskningsprosessen. Noen studier er basert på å gå ut i feltet og preges av nærhet til deltakerne, som ved intervju og deltakende observasjon (Thagaard, 2018, s. 16). I denne studien ble det vurdert som mest hensiktsmessig å benytte seg av individuelle intervjuer med de utvalgte elevene.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det er studiens problemstilling som ligger til grunn for den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet for innsamlingen av empirien. For å få svar på problemstillingen kreves det en metode som går i dybden slik at dataene som kommer frem er nyanserte. Jeg anså kvalitative intervjuer som den best egnede metoden for å innhente informasjon om elevenes opplevelser, erfaringer og oppfatninger. Ifølge Thagaard (2018, s. 53) er intervju en særlig velegnet metode for å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. I og med at formålet med studien var å få så godt innblikk som mulig av elevenes erfaringer med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, er det slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 52-53) skriver, viktig at det i intervjusituasjonen legges til rette for at

elevene kan åpne seg og føle på en trygghet. Det var derfor en viktig forutsetning at elevene fikk tilstrekkelig tid til å reflektere, og at jeg som intervjuer var en god lytter, viste åpenhet og forståelse for innspillene.

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, men den mest anvendte tilnærmingen innenfor kvalitative intervjuer, er en semistrukturert tilnærming (Thagaard, 2018, s. 91). Et semistrukturert intervju baserer seg på en delvis strukturert intervjuguide, der forskeren i hovedsak har fastlagt noen temaer på forhånd, men at rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg valgte denne tilnærmingen for studien da dette ga meg anledning til å følge intervjupersonenes fortelling, og samtidig forsikre meg om at de temaene som var viktig i forhold til problemstillingen ble belyst i løpet av samtalen (Thagaard, 2018, s. 91). Semistrukturerte intervjuer kan gjennomføres som fokusgruppeintervju, men den vanligste fremgangsmåten er med enkeltpersoner (Thagaard, 2018, s. 92). Jeg har valgt å gjennomføre intervju med enkeltelever, for på denne måten kunne stille individuelle oppfølgings spørsmål underveis og gå mer i dybden.

3.4 Prosedyre for datainnsamling

Forskningsprosessen startet ved at jeg meldte inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), for en helhetlig vurdering vedrørende personopplysninger opp mot personlovgivningen (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Dette på bakgrunn av at metoden for datainnsamling er individuelle intervju med lydopptak. Elevenes stemmer blir derfor tatt opp, noe som defineres som personopplysninger, selv om intervjupersonene er anonymisert. Prosjektets ønskede utvalg var elever på offentlige videregående skoler, som har en langtidsskade i toppidrettsfaget. Det ble av den grunn krysset av for behandling av helseopplysninger i søknaden til NSD. I søknaden var det også nødvendig at prosjektet ble grundig beskrevet, samt at jeg hadde lagt ved et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1) og studiens intervjuguide (vedlegg 2). Prosjektet ble godkjent av NSD primo september 2021 (vedlegg 3).

Studien ble også innmeldt til NIHs etiske komite. I punkt 1.2 i retningslinjene til NIHs etiske komite står det følgende: «Forskningsprosjekter som involverer sårbare grupper, herunder deltakere uten samtykkekompetanse, skal ALLTID godkjennes av NIHs etiske komite i de tilfeller prosjektet ikke er fremleggelsespliktig for REK» (Norges idrettshøgskole [NIH],

2020, s. 2). I tråd med dette tok jeg i samråd med veileder en beslutning om å sende inn en søknad til NIHs etiske komite og få deres godkjenning før oppstart av prosjektet. Langvarige skadeopphold kan medføre psykiske belastninger utover det som regnes som normal risiko, og derfor kan enkelte av deltakerne i utvalget betraktes som en sårbar gruppe, uavhengig av om de er samtykkekompetente. Elevene i utvalget er relativt unge, og for de fleste vil identitetsutvikling og idrett prege store deler av hverdagen. I starten av september 2021 ble prosjektet også godkjent og vurdert til etisk forsvarlig av NIHs etiske komite (vedlegg 4). Det ble viet mye tid til refleksjoner i planleggingen av prosjektet. Gjennom hele prosessen var det fokus på elevenes potensielle belastning og andre etiske problemstillinger som jeg kunne møte på underveis. Dette vil bli nærmere beskrevet i kap. 3.8. Nå vil jeg foreta en beskrivelse av utvalget av intervjupersonene og rekrutteringsprosessen. Deretter vil arbeidet med intervjuguide, samt gjennomførelse og erfaringer fra prøveintervjuer bli presentert. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse på hvordan jeg gjennomførte intervjuene, samt arbeidet med transkribering og analyse.

3.4.1 Utvalg og rekruttering

Et kjennetegn ved kvalitative studier er at det ofte benyttes et begrenset antall informanter. I studier med et relativt lite utvalg, er det viktig å anvende en hensiktsmessig utvelgingsprosess som sikrer at data som kommer frem i analysen kan gi en forståelse av fenomenene som studeres. Strategisk utvelging, baserer seg på et utvalg som rekrutteres systematisk sett i lys av problemstillingen, og velges på bakgrunn av personers kvalifikasjoner eller egenskaper som er relevante for forskningen (Thagaard, 2018, s. 54). Denne utvelgesmetoden er i dette tilfelle benyttet, ved at utvalget i studien er valgt ut ifra et sett faste kriterier som er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. For det første må intervjupersonene være elever på videregående skoler, som har toppidrettsfaget som valgfritt programfag. De skal ha en nåværende langtidsskade, og ha vært skadet i to måneder eller mer, som betyr at de ikke skal ha utøvet sin idrett eller deltatt i vanlig organisert undervisning i denne perioden. Det ble valgt å rekruttere elever fra offentlige videregående skoler, som enten gikk idrettsfag med toppidrett eller studiespesialisering med toppidrett. Det er knyttet til et ønske om et utvalg som det ikke er forsket mye på tidligere, da jeg etter å ha lest tidligere forskning vet at det er gjort noe på skadeomfang på private videregående skoler i Norge (Moseid, 2020). Jeg tok en vurdering på å inkludere elever som går ulikt studieprogram, for å sikre at jeg fikk et stort nok utvalg med en nåværende langtidsskade, samt for å undersøke om det påvirker elevenes

oppfatninger knyttet til skadeperioden. Videre ønsket jeg et utvalg basert på variasjon med tanke på kjønn.

Utvalget i denne studien består av syv elever på videregående skoler. Det er ulike meninger vedrørende hvor mange intervjupersoner som skal inkluderes i et forskningsprosjekt, men ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) bør antall informanter baseres på formålet med studien, som også støttes av Thagaard (2018, s. 59). Det er i denne sammenheng vanlig å snakke om et *metningspunkt*, som er det punktet hvor utvalget betraktes som tilstrekkelig på grunn av flere personer ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenene en studerer (Thagaard, 2018, s. 59). Videre var jeg bevisst på at ikke utvalget ble for stort, fordi jeg ønsket å gå i dybden på temaene og derfor vil både intervjuene og analysearbeidet være tidkrevende. Det ble i utgangspunktet rekruttert syv elever til studien, og etter å ha gjennomført det siste intervjuet fremkom det lite ny informasjon. På bakgrunn av det Thagaard (2018, s. 59) beskriver som et metningspunkt, tok jeg derfor en vurdering på at det fremsto som hensiktsmessig med et antall på syv informanter, og at flere intervju etter alt å dømme ikke ville ha gitt ny informasjon av betydelig.

Etter å ha valgt inklusjonskriterier og fått godkjennelse fra NSD og NIHs etiske komite, startet arbeidet med å rekruttere elever. Jeg ønsket skoler jeg ikke var kjent med fra før av for å hindre eventuelle påvirkninger på grunn av bekjenskaper. Først startet jeg med å utarbeide en informasjonsmail hvor jeg presenterte meg selv, prosjektet og hvilke elever som var ønskelig å rekruttere for studien. Denne ble sendt ut til rektorer ved 12 aktuelle skoler, hvor de ble oppfordret til å gi en tilbakemelding ved interesse. Det var veldig varierende respons og jeg valgte derfor å utvide søket for rekrutteringen, noe som resulterte i en tidkrevende prosess. På de skolene som ga uttrykk for interesse fikk jeg kontaktinfo til faglærerne på toppidrettsfaget, mens på de skolene med manglende respons valgte jeg å ta direkte kontakt med toppidrettslærerne. I denne mailen etterspurte jeg om lærerne hadde aktuelle elever som kunne være interessert i å delta i prosjektet, og om de eventuelt kunne forespørre elevene. De elevene som ønsket å delta eller ville høre mer om prosjektet, kunne gi sitt samtykke til lærer om å gi meg deres mailadresse. Totalt var det syv elever som meldte sin interesse, og jeg sendte ut et detaljert informasjonsskriv og samtykkeerklæring til disse (vedlegg 1). Samtlige elever samtykket til deltakelse i prosjektet, og deretter ble det avtalt tid og sted for intervjuene.

Rekrutteringen ble noe innsnevret underveis, for å oppnå et stort nok utvalg. I utgangspunktet var ønsket å innhente elever fra flest mulig ulike skoler, for å skape en variasjon i skoler, som eventuelt kunne undersøkes som en påvirkningsfaktor for elevens opplevelser og erfaringer med skadeperioden. Utvalget endte opp med å bestå av elever fra fire ulike skoler. Dette på bakgrunn av en strategisk utvelgning, og ønskede kriterier om en nåværende skade som har vart i to måneder, samt ivareta ønske om begge kjønn. Dette resulterte i et utvalg bestående av syv elever fra fire videregående skoler i Oslo og Viken området. Det er to av skolene som tilbyr idrettsfag, og to som tilbyr studiespesialisering med toppidrett som valgfag. Studiens endelige utvalg består av fire gutter og tre jenter som går i andre eller tredje klasse på videregående skole, med en variasjon i studieprogram.

3.4.2 Utarbeiding av intervjuguide

På bakgrunn av prosjektets hovedtema utarbeidet jeg en intervjuguide med hovedpunkter og spørsmål vedrørende interessante og sentrale tematikker. Intervjuguiden skal ivareta både forskningsprosjektets problemstilling, og den menneskelige dimensjonen om å skape en god intervjusituasjon (Svenkerud, 2021, s. 95). I denne studien har jeg som tidligere nevnt valgt å ta utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Dette innebærer at det fastsettes noen temaer med spørsmål på forhånd, men at rekkefølgen bestemmes underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Spørsmålstillingen vil være avhengig av hvordan intervjuet skrider fram, og slik kan intervjupersonene fremme nye temaer av interesse og betydning (Svenkerud, 2021, s. 95). Det vil samtidig være viktig å ikke bevege seg for langt fra utgangspunktet, og derfor var det viktig for meg å være forberedt på mulige oppfølgings- og utdypningsspørsmål, som oppmuntret informantene til refleksjon (Svenkerud, 2021, s. 96). Videre kan en intervjuguide utarbeides etter ulike modeller, og en av dem kalles «tre-med-grener- modellen» (Thagaard, 2018, s. 95). Denne modellen baserer seg på å dele opp problemstillingen i flere hovedtemaer, hvor hvert av temaene dekkes med flere spørsmål. Problemstillingen representerer stammen i prosjektet, og grenene representerer mer spesifikke spørsmål og temaer i intervjuguiden (Thagaard, 2018, s. 95). I denne studien har jeg i hovedsak benyttet denne modellen i arbeidet med intervjuguiden.

Thagaard (2018, s. 94) skriver at utgangspunktet for et vellykket intervju er å gjøre gode forberedelser og sette seg godt inn i intervjupersoners situasjon. På bakgrunn av begrenset erfaring med forskningssituasjonen, har det vært viktig å sette meg grundig inn i arbeidet med

intervjuguiden. Etter innblikket i tidligere forskning og relevant litteratur, samt gjennom prosessen med utarbeiding av problemstilling, ble det tydelig for meg hvilke temaer jeg ønsket å vektlegge i intervjuguiden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) bør det tas hensyn til det senere stadiet i intervjuanalysen allerede mens en utarbeider intervjuguiden, og derfor er det viktig å være bevisst på det teoretiske grunnlaget tidlig i prosessen. I forbindelse med utarbeidelsen av spørsmål og oppfølgingsspørsmål innenfor hvert tema, har jeg vært opptatt av å utarbeide åpne spørsmål som inviterer intervjupersonene til å gi sine synspunkter og fyldige svar (Thagaard, 2018, s. 97). Det har også vært viktig å utarbeide spørsmål som kunne tilbakeføres og drøftes i lys av den teoretiske forankringen.

I denne studien har det dramaturgiske aspektet vært utgangspunkt for oppbyggingen av innholdet i intervjuguiden, som betyr at hoveddelen skal engasjere informantene mer enn oppstarten og avslutning (Thagaard, 2018, s. 100). Det er de første minuttene av intervjuet som er avgjørende, og derfor er det essensielt å vise respekt, samtidig som en søker å skape en god relasjon mellom meg og elevene (Thagaard, 2018, s. 101). For å oppnå dette var jeg opptatt av å starte med spørsmål som elevene relativt enkelt kunne sette seg inn i og besvare. Åpningen av intervjuguiden preges derfor av spørsmål vedrørende elevenes studievalg, idrettsbakgrunn, skadeerfaringer og videre oppfatninger om organiseringen av toppidrettsfaget på skolen. Hoveddelen i intervjuguiden legger vekt på spørsmål som har fokus på å knytte sammen sentrale temaer underveis, og avslutningen skal gi en oppsummering av elevenes erfaringer om skadeperioden. I forbindelse med utarbeidelse av intervjuguiden har det vært sentralt å reflektere over spørsmål som kan føre til eventuelle følelsesmessige reaksjoner blant informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161). Det har også vært nødvendig å vurdere formuleringen av spørsmålene og unngå ledende spørsmål, for å ikke skape en forventning om hvordan elevene skal svare (Thagaard, 2018, s. 97). I den forbindelse har det vært nyttig å tenke over hvordan jeg selv hadde respondert på spørsmålene. For å prøve ut intervjuguiden og forberede meg mest mulig har det også blitt gjennomført to prøveintervjuer før selve datainnsamlingen.

3.4.3 Prøveintervjuer

Intervjuerens kvalifikasjoner er viktig for å utføre et godt forskningsintervju, og for å utvikle disse kvalitetene er det nødvendig med øving i forskerrollen (Thagaard, 2018, s. 94). Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) skriver at intervjueren er et forskningsinstrument, hvor det å øve seg

i intervjurollen kan sees på som en måte å kvalitetssikre forskningsinstrumentet. Jeg hadde i forkant av masterprosjektet lite erfaring med gjennomføring av intervjuer, og derfor var det behov for at jeg øvde på denne situasjonen for å bygge selvtillit og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 94). Prøveintervjuer kan bidra til å utvikle min evne til å være en aktiv lytter, stille gode oppfølgingsspørsmål og etablere en god kontakt til den som intervjues. Det gir også muligheten til å teste ut intervjuguiden og se om spørsmål bør stilles på en annen måte, samt å få tilbakemeldinger av intervjupersonen (Thaagard, 2018, s. 94).

I forbindelse med dette prosjektet har det blitt gjennomført to prøveintervjuer. Jeg tok kontakt med to skoler jeg tidligere hadde hatt kontakt med, og fikk via lærere tak i to elever som ønsket å delta. Det første intervjuet ble gjennomført med en vg1 elev, som jeg kjente noe til fra før, noe som ga en fin ramme under selve intervjuet og for refleksjon i etterkant. I det andre intervjuet var informanten en vg2 elev, som innfrir de ulike kriteriene for utvalget, slik at det ble en mest mulig lik situasjon som intervjuene under prosjektet. Etter gjennomføringen av det første intervjuet erfarte jeg at vg1 eleven hadde lite erfaring med toppidrettsfaget, og dermed ikke kunne uttale seg så mye om organiseringen av faget og herunder lærernes tilrettelegging i skadeperioden. På denne bakgrunn besluttet jeg å ikke inkludere vg1 elever, noe som var en nyttig erfaring å få avklart før rekrutteringen av utvalget. Prøveintervjuene ga derfor en formålstjenlig referanseramme i forhold til studiens endelige utvalg.

Den generelle opplevelsen av prøveintervjuene var positiv, og hovedinntrykket jeg satt igjen med var at samtalene hadde en god flyt. Noen ganger snakket jeg kanskje litt for fort og ble overivrig, noe som bidro til at jeg kunne avbryte informantene litt for tidlig i enkelte situasjoner. Videre synes jeg at det av og til kunne være vanskelig å vite om jeg skulle benytte oppfølgingsspørsmål eller gå videre til neste spørsmål i intervjuguiden. Gjennom prøveintervjuene fikk jeg god trening i nettopp dette. I prøveintervjuene var jeg bevisst på å komme inn på forhåndstenkte temaer, og i løpet av de to intervjuene opplevde jeg å bli flinkere til å åpne opp for at intervjupersonen fikk mulighet til å komme inn på det de forbinder med spørsmålene.

Etter gjennomføringen av prøveintervjuene erfarte jeg en større forståelse for spørsmålene jeg stilte, og hvordan jeg skulle presentere disse. Min opplevelse av intervjuguiden og spørsmålene var at de hadde en god oppbygging, herunder hvordan de innledende spørsmålene bidro til å starte samtalen på en fin måte. I hoveddelen erfarte jeg at enkelte

spørsmål ga likelydende svar, noe som resulterte i at jeg fjernet enkelte spørsmål etter gjennomføringen av prøveintervjuene. En annen erfaring jeg gjorde meg var at noen spørsmål ble litt for akademiske og formelle, og disse ble omformet slik at de ble mer forståelig for elevene i utvalget. Det var noen spørsmål jeg skjønnte at elevene slet litt med å svare på, særlig spørsmål til læreplanen og tilhørende kompetansemål. Spørsmålene i intervjuguiden fikk frem mye interessant rundt elevenes opplevelser og erfaringer med skadeperioden, som er svært relevant for studiens problemstilling. På denne bakgrunn ble det ikke foretatt vesentlige endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuene, kun formuleringen på enkelte spørsmål og rekkefølgen, samt at noen få spørsmål ble fjernet. Det var også nyttig å få testet ut lydopptakeren i prøveintervjuene. På den måten fikk jeg sjekket de tekniske funksjonene, samt gjøre refleksjoner omkring selve gjennomføringen av intervjuet gjennom lytting og transkripsjon av opptaket i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88).

3.4.4 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i slutten av oktober og starten av november 2021. I perioden før intervjuene nærmet seg ble det sendt ut en e-post for å få bekreftet at elevene fortsatt ønsket å delta. Det ble også avtalt tid og sted gjennom mailutvekslinger, og jeg var fleksibel med å gi deltakerne flere forslag om mulige møtetidspunkter. Intervjuene ble etter elevenes ønske gjennomført på skolene til den respektive elev. Det var optimalt å ha et rom uten forstyrrelser, samt at rommet sikret elevenes anonymitet ved at det var minimalt med innsyn. Av den grunn booket jeg grupperom på skolene som ikke var i bruk på de aktuelle tidspunktene. Disse ytre rammene har bidratt til å skape en trygghet hos intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 99).

I møte med elevene og i intervjusituasjonen var jeg bevisst på å skape en trygg og tillitsfull atmosfære, slik at intervjusituasjonen ble oppfattet som fortrolig for elevene. Thagaard (2018, s. 99) skriver at dette er essensielt for å øke sannsynligheten for at informantene skal føle seg komfortable til å dele sine private erfaringer og synspunkter rundt de temaene en ønsker kunnskaper om. Intervjuene ble innledet med litt uformell prat, samtidig som jeg på nytt gjennomgikk samtykkeskjemaet med elevene og ga de ønsket informasjon om prosjektet. Oppstarten av intervjuene opplevdes som en god inngang hvor elevene fortalte litt om seg selv, og det ble skapt en nærmere relasjon mellom oss. Underveis i intervjuene erfarte jeg at spørsmålene som ble lagt til grunn i intervjuguiden ga god respons og nyttige svar fra elevene. Intervjuguiden ble derfor fulgt relativt likt i alle intervjuene, men enkelte ganger dukket det

opp noen nye vinklinger som ble fulgt opp og noen temaer ble oppfattet som tilstrekkelig relevant til å videreføres til de neste intervjuene. Elevene satt inne med mange tanker vedrørende spørsmål knyttet til opplevelser omkring egen skadesituasjon, mens responsen rundt spørsmålene omkring læreplanen og kompetansemål var noe mer varierende; noe som også var forventet. I intervjusituasjonene kunne elevene flere ganger falle tilbake til det de hadde sagt tidligere ved prat omkring temaer de var usikre på, som førte til at flere tanker og oppfatninger ble gjentatt. Dette var likevel interessante responser som bidro til å løfte frem de mest sentrale poengene for studien.

I intervjuene ble det benyttet digitalt lydopptak i form av diktafon. Elevene hadde gjennom samtykkeskjemaet gitt sitt samtykke til dette, men ble på nytt verifisert av elevene før intervjuene. Ved bruk av lydopptaker kunne jeg som intervjuer rette full oppmerksomhet på informanten, og det ble enklere for meg å være mer «til stede» i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I det første intervjuet noterte jeg noen stikkord underveis, men dette ga ingen spesiell nytteverdi og jeg oppfattet det heller mer forstyrrende for begge parter (Thagaard, 2018, s. 112). Av disse grunnene valgte jeg å ikke benytte denne metoden i de neste intervjuene, da det kunne ha bidratt til å gjøre elevene mer usikre og forhindret åpenhet i samtalen. I etterkant av hvert intervju ble det imidlertid skrevet ned tanker og inntrykk fra intervjuene, herunder enkelte utsagn fra elevene som vekket særlig interesse.

3.5 Analyse og bearbeiding av data

Analyse og tolkning av data pågår kontinuerlig i hele forskningsprosjektet, som vil si at forskeren allerede begynner å analysere under intervjuene og i arbeidet med transkriberingen (Thagaard, 2018, s. 151). Det er likevel mulig å skille ut det Kvale og Brinkmann (2015, s. 222) kaller for den «egentlige analysen» i prosjektet, som er den fasen der forskeren arbeider med transkripsjonene for å søke og forstå mening og sammenheng i det fullstendige datamaterialet. Analysearbeidet handler om å dele opp elementer, fortolke og sammenfatte datamaterialet for derigjennom å finne ut hva dataene forteller om studiens problemstilling (Brottveit, 2018, s. 136). Ettersom dette prosjektet i all hovedsak retter oppmerksomheten mot temaer fra intervjuguiden med ønske om å forstå meningen i de opplevelsene og erfaringene som de langtidsskadede elevene forteller omkring temaene, faller det naturlig å velge en temasentrert tilnærming for analysen. Dette vil bli nærmere presentert senere i kapittelet.

3.5.1 Transkribering

De syv intervjuene ble transkribert samme dag eller i løpet av noen få dager etter gjennomføringen. Transkripsjon handler om å omdanne muntlige samtaler til skriftlig tekst, som utføres ved å høre på lydopptakene og samtidig skrive ned det som blir sagt (Thagaard, 2018, s. 111). Hensikten med dette er å strukturere datamaterialet og skape en oversikt i tekstform, som til sammen danner en god begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Lengden på intervjuene varierte mellom 45 minutter og i overkant av én time. Intervjumaterialet i denne studien resulterte i totalt 462 minutter med lydopptak, og dette ble transkribert til 135 maskinskrevne sider med tekst. En styrke ved å selv transkribere intervjuene er en større nærhet til datamaterialet og at en lærer mye om egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det kan også bidra til å styrke studiens reliabilitet på grunn av at en kan komme over uttalelser i materialet som kan være nyttig for analyse og diskusjon (Thagaard, 2018). Av hensyn til etiske betraktninger og prinsipper (jf. kap. 4.5), er elevene under transkriberingen gitt fiktive navn for å sikre deres anonymitet (Thagaard, 2018, s. 24). Det eksisterer ikke en korrekt fasit for hvordan muntlig data skal transkriberes til skriftlig tekst, da det avhenger av hva formålet med transkriberingen er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). I dette prosjektet har jeg valgt å transkribere beretningene fra elevene så ordrett som mulig, nøyaktig slik det høres på lydopptaket. Jeg fjernet noen av mine avbrytelser i form av «mhm» og «ja», for å få frem intervjupersonenes utsagn på en tydelig måte. Videre har jeg også fjernet enkelte «pause- og mellomord», men har valgt å inkludere tenkepauser og enkelte bemerkninger som «sukk» og «anstrengt stemme» der jeg vurderte dette som nyttig og sentralt for å fremheve meningsinnholdet i studien. Dette bidro også til at jeg kunne reflektere over de emosjonelle og sosiale aspektene som fremkom ved intervjusituasjonene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at dette ses på som en påbegynt meningsanalyse, som inngår i analysearbeidet.

3.5.2. Temasentrert analytisk tilnærming

En temasentrert analyse retter hovedfokus mot bestemte temaer i prosjektet, og forskeren analyserer informasjon om hvert av disse temaene fra alle intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 171). Formålet med analysen er å gå i dybden på spesifikke temaer, noe som samsvarer med mitt ønske i denne studien. Thagaard (2018, s. 171) skriver at en temasentrert tilnærming baserer seg på å strukturere datamaterialet i kategorier for å sammenligne eller sammenholde informasjon fra ulike elever. Denne studien har, som tidligere nevnt, et omfattende

datamateriale, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 221) hevder at en analysetilnærming bestående av flere trinn er til hjelp når lange intervjuetekster skal analyseres.

Det første trinnet i analysen av tekstmaterialet innebærer å bli fortrolige med referatene fra intervjuene (Thagaard, 2018, s.151). Jeg startet analysearbeidet med en helhetlig gjennomlesning av de transkriberte intervjuene for å få en oversikt over innholdet. Etter å ha lest gjennom empirien skrev jeg et sammendrag fra hvert intervju, for deretter å utarbeide et oppsummeringsnotat om mine nye tanker og forståelser av dataene. Dette ble gjort for å finne de store linjene i tekstmaterialet, slik at jeg kunne få et helhetsinntrykk av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). I neste fase arbeidet jeg mer systematisk ved å utvikle koder og kategorier av dataene, for å finne meningsbærende elementer i materialet (Thagaard, 2018, s. 153). I dette arbeidet benyttet jeg meg av programvaren MAXQDA som analyseredskap for å strukturere datamaterialet. Bruk av dataprogrammer kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) effektivisere analysearbeidet og være et tidsbesparende tiltak for forskeren. Dette støttes av Thagaard (2018, s. 178), som også presiserer at slike program gjør at forskeren i større grad kan konsentrere seg om refleksjon og fortolkning av mønstre i dataene. I analysearbeidet har det blitt benyttet fargekoder på elevenes relevante sitater, slik at hver kategori og tilhørende koder kjennetegnes ved en bestemt farge; noe som har bidratt til å gjøre prosessen mer oversiktlig.

Koding og kategorisering er begreper som ofte brukes om hverandre i kvalitativ forskning (Brottveit, 2018, s. 137; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Prosessen med å kode handler om at intervjueteksten organiseres i form av mindre avsnitt med et betegnende kodeord, som angir temaene. Kategorisering av datamaterialet innebærer at likelydende informasjon systematiseres og utdypes under bestemte, men ulike meningskategorier (Brottveit, 2018, s. 137-138). Jeg startet arbeidet med koding og kategorisering i MAXQUDA ved å først legge inn kategorier som hadde referanse til problemstillingen og temaene i intervjuguiden. Videre fortsatte analyseprosessen ved å kode teksten innenfor hver av kategoriene. Disse ble også etterfylt med underkategorier, i tillegg til at nye empirinære koder fremkom under arbeidet med analysen. Etter å ha kategorisert funnene satt jeg igjen med følgende hovedkategorier/temaer: «Presentasjon av elevene», «Organisering av toppidrettsfaget», «Tilhørighet i toppidrettsfaget», «Skadens påvirkning i andre fag», «Selvoppfatning», «Toppidrettslærernes tilrettelegging», «Fysioterapeuten», «Motivasjon og mestring» og «Råd til toppidrettslærer».

Et eksempel på underkategorier er under temaet tilhørighet i toppidrettsfaget, hvor dataene ble kodet etter «Inkludering» og «Støtte fra venner og medelever».

Prosessen med å utvikle kategorier og temaer har altså vært preget av både en deduktiv og induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 154). Analysen med å identifisere kategorier ble gjort på bakgrunn av selve problemstillingen og det teoretiske rammeverket (deduktiv analyse), men samtidig relatert til empirien (induktiv analyse) (Anker, 2020, s. 77-79). Denne kombinasjonen kalles ifølge Anker (2020, s. 79) for en *abduktiv* analyse. Jeg begynte arbeidet deduktivt med utarbeidelsen av intervjuguiden, ved at teorien og perspektivene spilte inn i forkant av forskningsprosessen, for deretter jobbe mer induktiv med datamaterialet for å identifisere koder. En ny kode som oppstod var blant annet «Fysioterapeuten», noe som det ble naturlig å ha med som en egen kategori, ettersom fysioterapeuten ble nevnt av elevene i forbindelse med flere av temaene. Videre ble det vekslet mellom å analysere mellom de to tilnærmingene, og denne prosessen kan ses i lys av den hermeneutiske sirkel (jf. 3.1.1), hvor den kontinuerlige vekslingen mellom del- og helhet bidro til å skape en dypere og mer helhetlig forståelse av meningen i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Ved å bevege meg frem og tilbake mellom det empiriske materialet og teorien konstruerte jeg temaer for analysen (Anker, 2020 s. 80).

3.6 Forskerrollen og forskerens forforståelse

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som fremkommer i prosjektet, og avgjøres av forskerens integritet, kunnskap, erfaring og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ved bruk av semistrukturerte intervjuer oppstår det ofte en nær kontakt mellom forsker og intervjupersoner, og det fører til at forskerens relasjon til studiens deltakere er av betydning for informasjonen som fremkommer. I kvalitativ forskning er en systematisk tilnærming sentralt, som handler om at forskeren tar beslutninger basert på grundige og omfattende vurderinger gjennom forskningsprosessen. Videre vil en høy grad av innlevelse kunne bidra til bedre relasjoner og derav kan forskeren utvikle en større forståelse for deltakernes situasjon (Thagaard, 2018, s. 14-15). Den informasjonen intervjupersonene er villig til å dele, vil i stor grad påvirkes av hvordan de oppfatter meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 82). Det har av den grunn vært viktig for meg å reflektere over valg og være bevisst på min forskerrolle, samt hvordan min tilstedeværelse under intervjuene kan påvirke elevenes utsagn.

I et kvalitativt intervju kreves det kompetanse i forhold til fleksibilitet og mestring av sosiale relasjoner (Thagaard, 2018, s. 16). Forskeren må være bevisst på å gjøre kontinuerlige valg når det gjelder egen adferd, hva det skal spørres om og hvordan spørsmålene stilles. I datainnsamlingen benyttet jeg en semistrukturert intervjuguide for å kunne få svar på det som var nødvendig for problemstillingen, men var samtidig fleksibel for å gjøre endringer ut ifra elevenes svar. Jeg var bevisst på å unngå for ledende spørsmål, slik at intervjupersonene ikke skulle oppleve en forventning om å si seg enig eller uenig med meg som forsker. Gjennom intervjuene hadde jeg fokus på å vise åpenhet, være lyttende og interessert, slik at elevene følte seg komfortable i samtalen (Thagaard, 2018, s. 93). Samtidig var jeg opptatt av å gi elevene tilstrekkelig tid til å uttrykke sine opplevelser og erfaringer, samt å oppmuntre til relevante og innholdsrike svar. Det har likevel vært viktig å opprettholde en profesjonell distanse, slik at jeg er kritisk til det som blir sagt og ikke fortolker alt ut fra intervjupersonenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 109). Den sosiale relasjonen som oppstår mellom meg som forsker og elevene kan bidra til å påvirke informasjonen som kommer frem i intervjuene (Brottveit, 2018, s. 68). Det ble derfor viktig at jeg skapte en tillitsfull og fortrolig atmosfære, slik at intervjupersonene følte de kunne snakke trygt om temaene. I forbindelse med mitt prosjekt kan elever med en langtidsskade oppleve det vanskelig å svare på enkelte spørsmål, og jeg var derfor bevisst på å gi uttrykk for støtte og sympati for deres situasjon, slik at elevene kunne føle på et slags tillitsforhold.

Et annet krav som stilles til forskerrollen handler om forskerens bevissthet rundt sin egen forforståelse. Føllesdal og Walløe (2000, s. 113) skriver at det er umulig for meg som forsker å skaffe et forutsetningsløst utgangspunkt i arbeidet med intervju som metode, og med det fortolkende paradigme som utgangspunkt. Dette fordi forståelsen for det som studeres bygger på vår egen forforståelse, som betyr at en som forsker ikke kan fremstå nøytral (Brottveit, 2018, s. 35). De tidligere erfaringene, forutsetningene og oppfatningene jeg har om langtidsskader i skolesammenheng før et forskningsprosjekt blir igangsatt, beskrives ifølge Føllesdal og Walløe (2000, s. 95) for *forståelseshorisont*. Det vil si at jeg i arbeidet med fortolkning har vært avhengig av å ha en forståelse omkring egen forståelseshorisont; de bevisste og ubevisste oppfatninger, tidligere ervervet kunnskap, forventninger og tidligere erfaringer (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 95).

Min forforståelse av langtidsskader i toppidrettsfaget relateres og tilknyttes i hovedsak til egen skolegang, min tid som student og som lærervikar ved ulike skoler. Som nevnt helt innledningsvis i denne studien har jeg som elev i videregående skole selv opplevd å være langtidsskadet. I skadeperioden opplevde jeg flere negative følelser knyttet til tilhørighet og usikkerhet, og det var en krevende tid for meg som ung utøver med høye ambisjoner i idretten. Videre kjente jeg på en manglende oppfølging fra lærerne på skolen, noe som resulterte i at jeg følte meg mindre sett og hørt enn når jeg var skadefri. Lignende oppfatninger sitter jeg igjen med etter å ha observert og undervist elever ved ulike skoler. Mitt inntrykk er at mange elever erfarer å være skadet og at skadeproblematikk er et kjent tema for lærere, og da særlig i de praktiske idrettsfagene og kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av egne observasjoner, er min forståelse at langtidsskadede elever påvirkes på ulike måter og spesielt i forbindelse med deres deltakelse i organisert undervisning. Videre vil min kunnskap, som blant annet er basert på tidligere forskning om tematikken, også være av betydning å reflektere over. Gjennom lærerutdanningen og praksiserfaringer har jeg fått en oppfatning om at det i mindre grad arbeides konkret med å følge opp skadede elever i skolesammenheng. Jeg tenker likevel at det er store variasjoner på hvordan dette blir ivaretatt på ulike skoler; et utgangspunkt jeg har gått inn med som forsker og som jeg ønsker å belyse nærmere.

Den forforståelsen jeg medbringer kan brukes til fordel i forskningsprosessen dersom mine erfaringer og oppfatninger kan bidra til å se muligheter og sammenhenger. Samtidig kan det by på enkelte utfordringer og betraktes som en svakhet dersom jeg ikke blir oppmerksom på andre perspektiver som eventuelt fremkommer i datamaterialet (Thagaard, 2018). I intervjusituasjonene har jeg vært opptatt av å forholde meg så nøytral som mulig, og at elevene ikke skal oppdage at jeg eventuelt er enig eller uenig i deres utsagn. I denne forbindelse var det også viktig å ikke ha en nedlatende tone i spørsmål og kommentarer. Jeg opplevde ikke at min forforståelse påvirket elevene i særlig stor grad, noe som sannsynligvis var et resultat av at det var grundig gjennomtenkt i forkant. Forskerens forforståelse kan også prege arbeidet med analyse og diskusjon i kvalitative metoder, ettersom arbeidet er preget av forskerens fortolkning (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 98). I dette prosjektet er det elevenes erfaringer og opplevelser som kommer frem, samtidig som min forforståelse har hjulpet meg til en bedre forståelse og utgangspunkt for å reflektere over og diskutere funnene. Det kan være at en annen forsker med samme datamaterialet hadde lagt vekt på andre poenger og undertemaer, men jeg har forsøkt å være tro mot temaene og elevstemmene.

3.7 Kvalitetssikring

I et forskningsprosjekt er det viktig å rette et kritisk blikk på undersøkelsenes helhetlige kvalitet. Thagaard (2018, s. 19) skriver at reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begreper å benytte i vurderingen og argumentasjonen for den vitenskapelige kvaliteten. Det er nødvendig å ta hensyn til begrepene gjennom alle delene av forskningsprosjektet, fordi de underbygger viktigheten av å se troverdigheten av studiens helhetlige gjennomføring. I lys av disse tre begrepene vil det nå redegjøres for prosjektets metodiske styrker og svakheter.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, som innebærer om prosjektet er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte. Begrepet refereres i utgangspunktet til spørsmålet om repliserbarhet, altså om en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultatene ved å anvende den samme metodiske tilnærmingen (Thagaard, 2018, s. 187). Det har imidlertid blitt diskutert hvorvidt repliserbarhet er relevant i kvalitative tilnærminger, ettersom det innebærer at resultatene er uavhengige av relasjonene som oppstår mellom forsker og deltakerne (Thagaard, 2018, s. 187). I denne studien vil ikke dette være mulig, med tanke på at kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og informantene, noe som gjør at resultatene avhenger av relasjonene mellom meg og elevene. På bakgrunn av dette vil det i kvalitativ forskning være nødvendig å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen. Det å gi leseren en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode, blir av Thagaard (2018, s. 188) beskrevet som å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig.

I forbindelse med min studie har jeg gjennom dette metodekapittelet redegjort for undersøkelsens fremgangsmåte og grundige metodiske overveielser, hvilket styrker prosjektets reliabilitet. I forbindelse med metoden har jeg vist en åpenhet med tanke på valg og kritiske refleksjoner. Det har vært viktig å gjøre et grundig arbeid med intervjuguiden, samt å øve meg i intervjurollen med to prøveintervjuer (jf. kap. 3.4.3). Dette hjalp meg blant annet med å bli tryggere som intervjuer og i størst mulig grad unngå å stille ledende spørsmål under datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) hevder at for ledende spørsmål kan svekke reliabiliteten i form av at forskeren kan påvirke informantene til å svare det forskeren vil høre. I studien har jeg vært opptatt av å skille mellom informasjonen som er tilegnet gjennom datainnsamlingen, og informasjon basert på egne tolkninger og analyser.

Bruk av diktafon i intervjuene har bidratt til at jeg kunne legge frem direkte sitater og unngå rekonstruering av informantenes utsagn (Tjora, 2018, s. 82). Dette er presentert nærmere i resultat- og diskusjonskapittelet, hvor jeg har lagt vekt på å få frem informantens stemmer ved å strukturere sitatene på en tydelig måte; noe som ifølge Tjora (2018, s. 82) bidrar til å styrke reliabiliteten. Et eksempel er hvordan noen av funnene fremstilles i form av sitater i egne avsnitt markert i kursiv og med fiktivt navn i parentes. I resultat- og diskusjonskapittelet har jeg stedvis valgt å skrive noen av spørsmålene i tekstpreget form i forkant av sitatene, slik at leseren skal forstå helheten og for å sikre at informantens utsagn ikke ble tatt ut av dets opprinnelige kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre handler reliabilitet om at en som forsker reflekterer over konteksten for innsamling av data, samt redegjør for relasjonene til intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 188). Konteksten er blitt vurdert gjennom studiens utvalg og gjennomførelse av intervjuene. Det at jeg arbeidet grundig med utvalget førte til at kriteriene som var ønsket på forhånd ble innfridd, og det har fremkommet av intervjuene at utvalget hadde mange tanker omkring temaene. I prosjektet var jeg som forsker en utenforstående person med taushetsplikt, som elevene ikke hadde noen tidligere relasjon til. Slik jeg vurderer det har de relasjonene som ble utviklet i løpet av intervjuene vært preget av åpenhet og god tone. Ettersom de sannsynligvis har betraktet meg som en trygg voksenrolle, kan relasjonene ha bidratt til at elevene ga ærlige og ufullende svar.

3.7.2 Validitet

Begrepet validitet omhandler gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til, og kan knyttes til om resultatene av studien representerer den virkeligheten forskeren har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver at validitet dreier seg om hvorvidt den valgte metoden egner seg til å undersøke studiens formål. Det er derfor sentralt med en kritisk gjennomgang av eget undersøkelsesopplegg og datainnsamling underveis i forskningsprosessen for å sikre dette (Thagaard, 2018, s. 189). I denne studien er det valgt en kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer og en analyse med temasentrert tilnærming. Ved bruk av disse metodene kan prosjektet gå i dybden på utvalgte temaer blant elever med en langtidsskade, noe som er i samsvar med oppgavens formål og problemstilling. Jeg valgte å gjennomføre prøveintervjuer, og disse ga meg nyttig erfaring om hvordan intervjuguiden og spørsmålene fungerte. I etterkant av prøveintervjuene ble blant annet enkelte spørsmål revidert og i større grad spesifisert inn mot temaene i intervjuguiden. Etter mitt syn har dette

bidratt til å gi mer valid informasjon med tanke på studiens problemstilling. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) vil forskerens erfaring og kvaliteten på selve intervjuene være utslagsgivende for kvaliteten på kunnskapsproduksjonen.

Forskerens posisjonering til miljøet har også betydning for validiteten, fordi den forståelsen og de tolkningene en gjør avhenger av om forskeren har en tilknytning til miljøet som studeres eller er utenforstående (Thagaard, 2018, s. 190). I kap. 3.6 ble min forforståelse gjort rede for og reflektert over. Thagaard (2018, s. 190) hevder at det å ha en tilknytning til et forskningsmiljø kan være positivt, men også medføre en begrensning. En styrke med min egen erfaring med en langtidsskade er at jeg kan forstå informantenes erfaringer. En mulig svakhet er at jeg som forsker kan overse nyansene i det som studeres, noe som kan virke begrensende for forskningens validitet. I arbeidet med å tolke datamaterialet har det derfor vært sentralt å være bevisst på min rolle og forforståelse, samt ha et kritisk syn på egne fortolkninger. Jeg har kontinuerlig vurdert validering av analyseprosessen og tolkninger ved å gå tilbake til studiens primærdata. På den måten kan en sikre at fremstillingen av resultatene og mine tolkninger samsvarer med de opprinnelige erfaringene og opplevelsene som elevene uttrykte i intervjuene. En slik vekselvis tilnærming til studiens primærdata og tolkninger, kan bidra til at forskerens forståelse videreutvikles gjennom den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Ifølge Thagaard (2018, s. 189) vil det å gi begrunnelse for egne tolkninger bidra til å styrke validiteten av prosjektet. I resultat- og diskusjonskapittelet har jeg derfor forsøkt å klargjøre for mine tolkninger basert på det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Thagaard (2018, s. 191) skriver også at validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. Gjennom analysearbeidet er tolkningene og resultatene fra min studie blitt sammenlignet med liknede studier, og flere av disse reflekterer over og viser flere av de samme funnene som fremkommer i andre studier.

3.7.3 Overførbarhet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) skriver at dersom resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. I kvalitativ forskning er det fortolkningen av resultatene som gir grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 193). En kan likevel stille spørsmål ved om den tolkningen som utvikles innenfor en enkeltstående studie kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Utvalget i denne studien er valgt på

bakgrunn av oppgavens formål; hvordan elever i videregående skole med en langtidsskade opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget og hvordan de erfarer at lærerne tilrettelegger undervisning for dem i skadeperioden. Funnene er basert på et utvalg av syv elever, som har gjort det mulig å gå i dybden og innhente mye informasjon fra hver enkelt elev. Utvalgets størrelse kan imidlertid ikke sies å være representativt for alle elever på videregående skoler, men det er naturlig å tenke at resultatene også vil være relevant blant andre elever i toppidrettsfaget og utøvere som har eller har hatt en langtidsskade. På samme måte vil trolig flere toppidrettslærere gjenkjenne studiens tolkninger gjennom erfaringer med skadeproblematikk i undervisningssammenheng. Thagaard (2018, s. 194-195) understreker at dersom andre personer kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles, betyr det at tolkningene er gjentakende og dermed har en overføringsverdi som gir grunnlag for at dataene øker sin troverdighet. Den forståelsen som er utviklet og presentert gjennom studien er kontekstavhengig, men kan likevel ses som relevant i andre sammenhenger enn i toppidrettsfaget. Det er naturlig å tro at både trenere og lærere vil kunne kjenne seg igjen i problemstillingene og temaene som fremkommer i studien, og slik kan resultatene potensielt ha en overføringsverdi til andre kontekster, som eksempelvis idrettsarenaen og kroppsøvningsfaget.

3.8 Etiske betraktninger

Det er *De nasjonale forskningsetiske komiteer* (NESH) som har definert og presisert de etiske retningslinjene som skal følges i all vitenskapelig virksomhet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Her påpekes at en som forsker er ansvarlig for å følge gjeldende retningslinjer i utarbeidelsen og underveis i prosjektet, slik at forskningen gjennomføres på en redelig og ærlig måte. I dette ligger også analyseringen av datamaterialet. For det første må enkelte gjøremål være på plass før en kan starte med datainnsamlingen. I mitt tilfelle måtte det sendes inn meldeskjema til NSD, ettersom studien innhenter personopplysninger. Det ble også vurdert hensiktsmessig å melde inn prosjektet til NIHs etiske komite, da det i langvarige skadeopphold kan være potensial for psykiske belastninger hos elevene, og slik kan enkelte i utvalget betraktes som en sårbar gruppe (NIH, 2020).

I kvalitative intervjuer får forskeren ofte tilgang til menneskers personlige og nærgående livsfortellinger (Brottveit, 2018, s. 66). I den forbindelse kan det oppstå etiske dilemmaer relatert til ivaretagelse av deltakerne, og det stilles derfor krav om at jeg som forsker jevnlig

vurderer hvordan deltakerne opplever sin deltakelse i studien og hvilke konsekvenser det kan ha for dem. Det er særlig tre etiske utfordringer som anses viktige i kvalitativ forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 22). Informert samtykke betyr at deltakerne skal ha fått informasjon om utførelsen av og formålet med prosjektet, og godtatt disse betingelsene. Dette samtykke skal sikre frivillig deltakelse og at deltakerne når som helst kan trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I denne studien ble dette ivaretatt ved å sende ut informasjonsskriv til de aktuelle elevene, som inneholdt en side hvor de skulle skrive under på informert samtykke (vedlegg 1). Deltakerne leverte samtykket tilbake til meg i forkant av intervjuene, og jeg forsikret meg om at de forsto hva samtykket inneholdt og at de fremdeles ønsket å delta før selve gjennomføringen av intervjuet.

Prinsippet om konfidensialitet handler om at deltakerne ikke må kunne identifiseres i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 24). For å ivareta konfidensialiteten har elevene fått fiktive navn allerede under transkriberingen, og som senere er blitt brukt gjennom hele forskningsprosessen. Det har heller ikke vært nødvendig å navngi elevene sine skoler, og videre er lærerne som nevnes gjennom studien referert som «lærer» eller «læreren». Dette fordi jeg ikke anser lærernes kjønn som relevant for oppgaven. Thagaard (2018, s. 26) skriver at for å ivareta hensynet til konfidensialitet bør en være ekstra varsom med hvordan vi lagrer data. Databehandling- og oppbevaring har foregått på en passordbeskyttet datamaskin. Elevenes virkelige navn og korrespondanse via e-post har blitt lagret på en sikker plattform som kun jeg har tilgang til med passord, og har vært adskilt fra det øvrige datamaterialet. Intervjuene som ble tatt opp på diktafon ble som nevnt transkribert rett i etterkant av intervjuene, og deretter slettet. Alle opplysninger om elevene vil også bli slettet ved prosjektets slutt og meldes inn til NSD om at prosjektet er avsluttet.

I rollen som forsker har en også et ansvar for å ikke utsette deltakerne for fare eller andre alvorlige belastninger, samt respektere deres autonomi og integritet. Et kjennetegn ved kvalitative intervjuer er som tidligere nevnt et ønske om å skape en nærhet til deltakerne i intervjusituasjonen. Det er samtidig viktig å beholde en analytisk distanse, og være sin rolle som forsker bevisst. Dersom det skapes en veldig nær relasjon til deltakerne kan informasjonen som fremkommer være noe deltakerne senere vil angre på, noe som kan få uheldige konsekvenser for de involverte. Det er viktig at jeg som forsker viser hensyn og respekt for deltakernes grenser, samt deres meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I

forkant av intervjuene reflekterte jeg mye rundt etiske problemstillinger. I skrivet til NIHs etiske komite hadde jeg forberedt enkelte tiltak, for å beskytte elevene i prosjektet. Jeg allierte meg med elevenes kontaktlærere i forkant av intervjuene, slik at de var tilgjengelige dersom noe uforutsett skulle oppstå i intervjusituasjonen eller om det skulle komme frem noe elevene trengte å bearbeide i etterkant. Innledningsvis i intervjuene var jeg også tydelig på at de måtte ta direkte kontakt med meg dersom det skulle oppstå noe som ga grunnlag for oppfølging etter intervjuene.

For intervjupersonene kunne det å snakke med en relativt ukjent person om sine opplevelser og erfaringer om en skadesituasjon potensielt være vanskelig og fremprovosere vonde følelser hos enkelte. Selv om slike omstendigheter kunne ha påvirket intervjusituasjonen, har jeg fra mitt ståsted opplevd intervjuene som gode samtaler preget av en fin flyt. De spørsmålene som ble stilt under intervjuene var ikke ledende eller stilt på en slik måte at elevene opplevde press til å svare på en bestemt måte, og jeg prøvde å legge til rette for at elevene selv kunne fortelle om temaer i sitt eget tempo. Jeg opplevde at elevene på eget initiativ tok opp temaer som jeg på forhånd hadde tenkt kunne oppleves som sensitive for dem. De virket å være relativt komfortable med dette, men uansett var dette noe jeg reflekterte over i alle prosjektets faser. Jeg velger å tro at prosjektet heller kan få positive konsekvenser for de som deltok, ved at de får muligheten til å få større innsikt i egen skadesituasjon og anledning til å reflektere over temaene som blir tatt opp i samtalen.

4.0 Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først foreta en kort presentasjon av utvalget, og deretter vil resultater fra datainnsamlingen bli presentert sammen med diskusjon rundt sentrale funn. Jeg har valgt å presentere resultat og diskusjon i samme kapittel, for å gi en helhetlig forståelse av studiens problemstilling og resultater, samt for å unngå unødvendige gjentakelser. Det vil være en temabasert presentasjon, hvor den temasentrerte analysen har fungert som et utgangspunkt. De valgte temaene er tett knyttet til oppgavens problemstilling. Samtlige temaer vil inneholde resultater bestående av hovedpoeng og sitater fra elevene, som deretter vil knyttes til relevant teori og tidligere forskning. Gjennom analysearbeidet dannet det seg tre hovedtemaer: Elevenes opplevelser med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, skadens påvirkning på øvrige skolefag og selvoppfatning samt elevenes erfaringer med toppidrettslærernes tilrettelegging i skadeperioden.

4.1 Presentasjon av utvalget

Ettersom elevene i utvalget har ulike bakgrunn, vil jeg presentere de hver for seg. Dette for at leseren skal få et nærmere innblikk i utvalgets informanter før studiens resultater og diskusjon fremstilles. Presentasjonen vil primært inneholde informasjon om alder, studieretning, idrettserfaringer og skadehistorikk. Videre vil jeg foreta en nærmere beskrivelse av hvordan toppidrettsfaget er organisert på de ulike skolene. Utvalget i denne kvalitative studien er en gruppe på syv elever (fra 16-18 år), fra videregående skoler i Oslo og Viken. Utvalget består av fire gutter og tre jenter, og totalt representerer de fire ulike offentlige videregående skoler. Even og Janne er elever ved samme skole, det samme er Line og Sofie. Aksel og Iver er også elever på samme skole, mens Olav er den eneste eleven fra sin skole. Alle elevene har det valgfrie programfaget toppidrett, og har fotball som sin idrett. Samtlige hadde på intervjuetidspunktet vært utsatt for en langtidsskade.

Even

Even er en elev i tredje klasse (vg3), og går på studiespesialisering med valgfaget toppidrett fotball. Han valgte studieprogrammet fordi han ønsket et tilbud med ekstra treninger og mer oppfølging gjennom skolen. Even har drevet med fotball siden han var åtte år. Han beskriver fotball som det han bygger identiteten sin rundt, og en arena der han har et sosialt felleskap. Even har en kort skadehistorikk, men i 2021 røk han korsbåndet og menisken under en

fotballkamp. Han beskriver de første reaksjonene når skaden inntraff på følgende måte: *«Når jeg fikk vite at det var så alvorlig, så kjente jeg at jeg ble veldig lei meg. Men det var på en måte bare å se fremover og omstille seg til neste sesong så kjapt som mulig».*

Janne

Janne er også vg3 elev, og hun ønsket å kombinere fotball med å ta andre programfag enn idrettsfagene. Av den grunn var studiespesialisering med toppidrett et naturlig valg for henne. Janne har opp gjennom årene vært interessert i og deltatt i mange ulike aktiviteter. Fotball startet hun først med når hun var 12 år, og i dag betyr idretten veldig mye i livet hennes. Hun beskriver det på følgende måte: *«Fotballen er et sted hvor jeg bare kan tenke på det, og legge til side alt annet og det synes jeg er veldig deilig. Så det at jeg har vært skadet så lenge har jo vært på».* Janne har stort sett holdt seg skadefri, men på nåværende tidspunkt sliter hun med en strekk i hamstringen og en betennelse i lysken.

Line

Line går i andre klasse på en skole med utdanningsprogrammet for idrettsfag og har toppidrett fotball som valgfag. Hun valgte idrettsfag fordi hun synes det er gøy å drive med ulike idretter, og for å lære mer om hvordan kroppen fungerer. Hun har spilt fotball siden hun var 6 år, og for henne handler fotball om vennskap, og det å kunne ha en stedstilhørighet. Line har tidligere hatt mindre alvorlige skader i legger og ankler, men er nå ute med et avrevet fremre korsbånd og en skade på menisken. Hun beskriver de første tankene etter skaden på følgende måte: *«Jeg har egentlig frem til nå tenkt at det går fint, og at det bare er å trene det opp. Så jeg var ganske motivert til å gjøre alle tingene jeg skulle gjøre for å komme tilbake».*

Sofie

Sofie er også en vg2 elev på utdanningsprogrammet for idrettsfag. Hun valgte idrettsfag fordi hun i fremtiden ønsker å jobbe innenfor idrett. Sofie har vært innom flere ulike idretter, men det er fotballen som har vært og er hovedaktiviteten. Hun beskriver fotballens betydning slik: *«Det betyr ganske mye, jeg har spilt fotball absolutt hele tiden og jeg har ikke vært langtidsskadet før nå. Så det har jo blitt meg da, jeg føler at jeg definerer meg med fotball».* Hun beskriver også viktigheten av det sosiale aspektet ved fotballen og at dette er en arena hvor hovedfokuset er å ha det gøy. I april 2021 fikk Sofie påvist et avrevet kors- og leddbånd i kneet, som er hennes nåværende skade.

Olav

Olav går i andre klasse på studiespesialisering, med programfaget toppidrett fotball. Han omtaler seg selv som skoleflink og veldig glad i fotball, og derfor var valget av studieprogrammet perfekt for han. Olav har spilt organisert fotball siden 1.klasse på barneskolen, og har ikke deltatt aktivt i andre idretter. Han beskriver at fotball er viktig for han og at det tar mye tid av hverdagen. Olav har ikke vært langtidsskadet tidligere, men grunnet koronasituasjonen ble det mer løpetrening, og denne merbelastningen førte til legghinnebetennelse og en belastningsskade i kneet. På nåværende tidspunkt sliter han med brudd i øvre del av leggbeinet som nå karakteriseres som en langtidsskade. Han beskriver den første perioden etter skaden på følgende måte: *«Jeg var faktisk overraskende rolig. Det var sånn, ja nå er dette hverdagen min, da må jeg tilpasse meg det, og det greide jeg ganske fort».*

Aksel

Aksel er en vg3 elev, og går på utdanningsprogrammet for idrettsfag. Ettersom han er veldig glad i å være i fysisk aktivitet, passet idrettsfag perfekt for han. Aksel har drevet med fotball så lenge han kan huske, og selv om han prøvde andre idretter, var det kun fotball som fanget hans interesse. Han beskriver fotballens betydning på følgende måte: *«Det betyr jo alt da, det er jo det som får meg opp å gå om dagen. Det som gjør meg glad».* Aksel sin nåværende skade er en ruptur i menisken, som første gang oppsto i tiende klasse, og senere er slått opp ved fire anledninger. Han beskriver denne prosessen som lang og krevende, og uttalte: *«Jeg fikk godkjent til å fortsette, men så slo jeg den opp, og tredje gangen fikk jeg beskjed om at jeg burde finne en annen idrett, og da mistet jeg motivasjonen, for det er fotball jeg vil spille».*

Iver

Iver går også i tredjeklasse på en skole med utdanningsprogrammet for idrettsfag, og satser fotball ved siden av skolegangen. Han valgte idrettsfag blant annet fordi han ønsker å være mest mulig aktiv. Han begynte med fotball da han var fem år, og i starten var det mest for å ha det gøy. Dette har endret seg de siste årene, og nå uttaler han følgende: *«Fotball for meg betyr egentlig alt, fordi det er et område jeg føler meg veldig god i, og jeg bare fjerner alle distraksjoner som jeg har i en vanlig hverdag».* Iver har slitt med flere større skader i tiden som fotballspiller, og hans nåværende skade er jumpers knee. Det første han følte når skaden inntraff beskrives på følgende måte: *«Det var egentlig bare deprimerende på en måte. Jeg hadde kjempet hele pre-season for det, også ble bare alt borte så kjapt».*

4.1.1 Organisering av toppidrettsfaget

I intervjuene ble det tidlig stilt noen spørsmål om organiseringen av toppidrettsfaget på den aktuelle skolen. I denne sammenheng var det relevant å få innblikk i omfanget av undervisningstimer, antall lærere og deres inntrykk av samarbeidet mellom ulike faglærere. Dette kan bidra til å tydeliggjøre funn omkring lærernes tilrettelegging, som vil bli presentert og diskutert senere i oppgaven.

De fleste av elevene forteller at de har toppidrett to ganger i uken, men at timeomfanget varierer mellom skolene. Even og Janne beskriver at de har toppidrett to ganger i uken, hvor hver økt varer en dobbelt skoletime, og det samme gjelder for Aksel og Iver sitt vedkommende. Sofie og Line har derimot fem skoletimer med toppidrett, fordelt på to dager i uken. Olav har fast toppidrettsundervisning to ganger i uken, i tillegg til å ha enkelte fagdager i løpet av semesteret. Dette viser at det er noen ulikheter blant elevene som går på studiespesialisering med toppidrett og elevene som går på idrettsfag, men også at organiseringen av faget varierer noe på de ulike skolene. Even forteller at alle klassetrinnene trener felles, men at jenter og gutter trener adskilt. På Sofie og Line sin skole er derimot toppidrettsfaget organisert slik at jenter og gutter trener sammen. Iver forteller også at de trener kjønnsblandet og er fordelt på to grupper etter nivå, og at en toppidrettslærer har ansvaret for hver sin gruppe. Line uttalte at de har to lærere i toppidrettsfaget, mens Olav forteller at han foreløpig bare har hatt en lærer. På skolen til Janne og Even er det derimot tre toppidrettslærere, tre spesifikke fotballtrenere, en fysioterapeut og en fysisk trener, som har et felles ansvar for toppidrettselevne på fotballinjen. Dette viser en relativt stor forskjell på ressurstilgangen i toppidrettsfaget, noe som kan påvirke mulighetene for oppfølging i og organisering av faget på den enkelte skole i skadeperioden.

På Janne og Even sin skole har alle skadede elever en felles del med basis og styrke på starten av hver toppidrettstime, som organiseres på skolen av en lærer. Iver har en mental trener som følger opp han og elever i lignede situasjon på et privat treningssenter. Det å trene på private treningssentre er også gjeldende for flertallet av elevene, men uten en lærer til stede. Majoriteten gjennomfører øvelser de har fått fra sin private fysioterapeut utenfor skolens virksomhet i toppidrettstimene, og det er tydelig at dette preger innholdet. Elevene gir uttrykk for ulike oppfatninger vedrørende samarbeidet mellom toppidrettslærerne og de andre faglærerne. Noen erfarer at lærerne kommuniserer med hverandre, mens andre har en

oppfatning om et manglende samarbeid mellom lærerne på øvrige idrettsfag og kroppsøvningsfaget.

4.2 Elevenes opplevelser med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget

Første del av problemstillingen ønsker å undersøke hvordan elever med en langtidsskade opplever skadeperioden. Dette hovedtemaet vil derfor inneholde hva studiens elever tenker og føler om skadens påvirkning spesifikt i toppidrettsfaget, men også generelt i hverdagen. Det vil omhandle hvordan elevene opplever inkludering og tilhørighet, motivasjon, mestring og forventninger. I denne sammenheng er det også relevant å få innblikk i skadens påvirkning på andre skolefag, fysiske egenskaper og det emosjonelle aspektet hos elevene.

4.2.1 Inkludering og tilhørighet

Skolen skal i samtlige fag utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Elevene har ulike tanker når det gjelder hvorvidt de føler seg inkludert i toppidrettsfaget. Flere uttrykte at det er krevende å ikke kunne spille fotball, trene sammen, samt å være en del av toppidrettsklassen eller klubblaget. Line uttalte blant annet at hun ikke føler at hun kjenner de som går i toppidrettsfaget, fordi hun kun har møtt de en gang. Majoriteten forteller at de erfarer å trene mye alene i toppidrettsfaget, og Aksel sier følgende om dette:

«Jeg trener jo alene, så jeg har ikke noen gruppe å være med. Man er jo vant til og, når man spiller fotball å være med alle vennene sine, være sosial. Får liksom ikke vært det når man trener alene». (Aksel)

Flere av elevene gir dermed uttrykk for at skadesituasjonen gjør at de føler seg mer alene, og at de opplever en mindre tilhørighet til medelevene i toppidrettsfaget. Dette underbygger Putukian (2015) og Rosen et al. (2018) sine funn som viser at mange utøvere opplever en følelse av isolering og ensomhet i skadeperioden. Funnene tyder på at sosiale relasjoner er viktig for elevene, men de føler ikke at de er en del av et fellesskap, og på den måten blir ikke behovet for tilhørighet tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017). Disse opplevelsene kan potensielt føre til mistrivsel i skolen, og få konsekvenser for deres indre motivasjon og mentale helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

De elevene som trener sammen med andre i skadeperioden, opplever derimot større grad av inkludering i toppidrettstimene. Even forteller blant annet at han har blitt bedre kjent med elever som han ikke hadde noen kontakt med tidligere. Han sa også følgende om tematikken: «Så jeg føler meg egentlig ganske inkludert i miljøet sånn sett, og føler på en måte ikke at jeg har falt utenfor fordi jeg er skadet». Janne fra samme skole, har lignende opplevelser som Even, og oppfatter ikke et tydelig skille på «meg» og «de». Hun begrunner det med at hun går i samme klasse som de fleste jentene fra toppidrettsfaget. I tillegg opplever hun at de skadede elevene har dannet seg et eget miljø på styrkerommet. Det kommer tydelig frem av svarene til Even og Janne at de føler seg sett og respektert av medelever, noe som er viktige forutsetninger for opplevelse av tilhørighet og et inkluderende læringsmiljø (Ryan & Deci, 2017). I skolen har elever en viktig rolle til å både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet og forstå at alle har en plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). På bakgrunn av svarene virker det som det å trene med andre i samme situasjon fremstår som gunstig for å jobbe i læringsfellesskapet. Elevene gir uttrykk for at de opplever seg akseptert i miljøet, noe som kan tyde på at medelever har tatt ansvar for å inkludere og verdsette Janne og Even på lik linje med andre.

Det kommer frem av funnene at noen av elevene opplever at de er en del av et miljø som de ikke har vært en del av tidligere. De understreker viktigheten av at andre er i lignende situasjon. Ifølge Rosenberg (1979) kan prinsippet om sosial sammenligning påvirke elevs selv vurdering, som omhandler å sammenligne egne prestasjoner direkte med andre elever sine. Verdien av en prestasjon kan styrkes eller svekkes, dersom andre presterer dårligere eller bedre enn oss selv. Det er derfor nærliggende å se dette i sammenheng med andres eksempler, som er en av kildene til mestringsforventning (Bandura, 1997). Gjennom sosial sammenligning kan en langtidsskadet elev observere medelever som er på samme nivå enten mestre eller mislykkes, som igjen vil påvirke elevenes forventning om å mestre lignende oppgaver i positiv eller negativ forstand (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I lys av denne studiens funn kan det at Janne og Even trener på styrkerom med andre i samme situasjon, føre til at de automatisk vurderer deres situasjon på lik linje med andre sine, noe som også kan påvirke deres forventning om mestring. Det kan være positivt for elevenes selv vurdering og mestringsforventning dersom de presterer bedre enn medelevene, men det kan også ha uheldige konsekvenser dersom andre prestere bedre eller får til noe som de selv ikke gjør.

Elevene gir samtidig uttrykk for at de føler seg inkludert ved å være sammen og trene med elever i lignende situasjon, og at det har bidratt til flere positive opplevelser. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning som viser at skadede utøvere har flere positive opplevelser når behovet for tilhørighet blir tilfredsstilt (Arden et al., 2012). I tillegg kan utøvere som blir inkludert også oppleve høyere grad av motivasjon, samt bedre generell livskvalitet (Bejar et al., 2019). Det er nærliggende å tro at det er flere årsaker til at Janne og Even føler på større tilhørighet og inkludering enn andre i skadeperioden. En mulig forklaring kan knyttes til den didaktiske kategorien rammefaktorer i relasjonsmodellen. Rammefaktorer innebærer de mange forhold som i ulik grad muliggjør eller begrenser undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). Som vist til i kap. 4.1.1, så har Janne og Even en felles styrkeøkt i begynnelsen av hver toppidrettstime. Funnene viser også at de har tilgang på et styrkerom på skolen i toppidretten, som bidrar til en større nærhet til andre elever og lærere. I tillegg har de flere støttespillere rundt seg i form av lærere, fysioterapeut og trenere. I forskningen til Putukian (2015) fremheves nettopp viktigheten av et stort støtteapparat rundt skadede utøvere. Det kan tenkes at dette er faktorer som bidrar til at Janne og Even opplever at behovet for tilhørighet i større grad blir tilfredsstilt.

Sosial tilhørighet til venner og medelever

Av dataene kommer det frem at elevene har litt ulike tanker når det gjelder i hvilket miljø de opplever tilhørighet, og hvilken betydning medelever og venner har for dem i skadeperioden. Hovedtrekkene i denne datainnsamlingen gir inntrykk av at de fleste av elevene tilbringer mer tid enn før sammen med venner utenfor skolen eller med andre som er i en skadesituasjon. Dette understreker Janne på følgende måte: *«Nå er jeg mye mer med de fra barneskolen og ungdomsskolen faktisk (...). Når jeg er med de tenker jeg ikke så mye på at jeg er skadet og på fotball. Så jeg får på en måte koblet litt av derfra»*. Dette er også en oppfatning som deles av flere av elevene i denne studien. Funnene viser at elevene erfarer at støtte og omsorg fra andre er viktig i skadeperioden, noe som også samsvarer med tidligere forskning (Rosen et al. 2018). Flere av elevene uttrykker også positive sider ved å tilhøre andre miljøer. Det å koble av med andre aktiviteter har ifølge forskningen til Bianco et al. (2013) vist seg å være en viktig adferdsstrategi for å takle stress knyttet til skadeperioden. En slik annen aktivitet kan være å tilbringe tid sammen med mennesker som ikke er en del av samme idrettsmiljøet. Funnene viser tegn til at flere elever har søkt seg mer mot andre vennegrupper og muligens styrt seg unna idrettsmiljøet i større grad.

Andre ga uttrykk for at medelever på skolen har vært støttende, og Even sa blant annet følgende: *«Så jeg har på en måte følt på en støtte hele tiden, de spør alltid hvordan det går og på en måte er genuint interesserte, og håper at jeg kommer tilbake så fort som mulig og prøver å motivere meg»*. Dette tyder på at Even erfarer å bli godtatt, sett og medregnet med sine sterke og svake sider, som er et sentralt kjennetegn ved et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Funnene kan virke som at Even erfarer å ha et positivt forhold til sine medelever og har et trygt skolemiljø.

Til tross for at de fleste elevene erfarer å få støtte fra venner rundt seg, var det to av elevene som trakk frem at deres venner ikke fremstår like støttende. De opplever at andre ikke helt forstår deres skadesituasjon, noe som preger de til en viss grad. Iver uttalte følgende:

«Det er jo gutta, de tar det ikke like seriøst. Nå som jeg ble skada, er det sånn at de sier du er kjeks og skadet igjen. Så er det mye latter, selv om egentlig, jeg ler selvfølgelig med dem, men det er ikke sånn jeg føler det». Dette sitatet tyder på at Iver har en oppfatning av at vennene hans ikke tar skadesituasjonen helt på alvor. Dette kan ses i sammenheng med Rosenberg (1979) sitt prinsipp om andres vurderinger, da det kan virke som om Iver sin vurdering av seg selv til en viss grad påvirkes negativt av å registrere og tolke andres reaksjoner. Det kan tenkes at vennene hans egentlig ikke mener noe vondt med det, og at de har en oppfatning av at det ikke går inn på han, ettersom han velger å le med dem. Samtidig viser sitatet tydelige tegn på at Iver opplever vennenes reaksjoner som ubehagelig. I så fall kan det gi Iver en følelse av å være utenfor, noe som kan ha negativ betydning på hans selvoppfatning (Rosenberg, 1979).

4.2.2 Medbestemmelse og elevmedvirkning

Elevmedvirkning er en del av overordnet del av læreplanverket, og innebærer at elevene skal delta i avgjørelser som omhandler egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det er også nevnt under undervisvurdering i læreplanen, hvor det står at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Da elevene skulle svare på i hvilken grad de har fått være med å bestemme opplegget i toppidrettsfaget, var det stor variasjon i svarene. Aksel fortalte at det er fysioterapeuten som bestemmer øvelsene og at han får et ferdig opplegg. Han nevnte videre at de går igjennom øvelsene sammen, slik at fysioterapeuten kan sjekke at utførelsen gjøres riktig. Svarene til Aksel kan tyde på at han opplever lite autonomi grunnet stor grad av kontroll fra fysioterapeuten. En slik

grad av ytre kontroll og manglende medbestemmelse kan få negative konsekvenser for Aksel sin indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Ifølge Deci og Ryan (1985) sin teori om grunnleggende psykologiske behov virker det som at behovet for autonomi ikke blir tilfredsstilt for samtlige elever, da ikke alle opplever medbestemmelse og ikke blir like inkludert (Ryan & Deci, 2017, s. 97).

På en annen side opplever Even større medbestemmelse i sitt opplegg, og uttalte følgende: *«Det handler jo om at vi prater sammen og han sjekker ut hvordan han synes det går med progresjonen. Også kan jeg si «ja, jeg er enig», eller jeg føler sånn, også legger vi opp noen øvelser ut ifra det»*. Det kan være flere fordeler ved at elevene selv har et ansvar. Det kan blant annet bidra til flere valgmuligheter når det gjelder innhold og arbeidsmetoder, og variasjon kan videre føre til økt inspirasjon og læringsutbytte (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette understreker også Even, som uttrykker at hans delaktighet fører til at han får større tiltro til selve opplegget. Dette tyder på at en følger intensjonene til overordnet del av læreplanverket og prinsippet om elevmedvirkning, og dette vil videre føre til økt læringslyst og en følelse av inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

På en annen side trenger det nødvendigvis ikke bare å være fordeler med å ha et eget ansvar for opplegget i skadeperioden. Det kan tenkes at det kan være krevende for elevene å selv velge ut hvilke øvelser de bør gjøre, og hvordan øvelsene skal utføres riktig. De kan derav føle på en manglende kompetanse ved å ikke beherske det, og derfor kan det bidra til større trygghet blant elevene dersom en fagperson på feltet har ansvaret. I skolen stilles det krav til kompetente fagpersoner, som har kjennskap til elevenes forutsetninger og som har et positivt syn på elevenes potensiale (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). På samme måte vil det stilles krav til en fysioterapeut, gjennom å bidra med råd til elever som føler på usikkerhet omkring egen kompetanse. Dette kan eksempelvis gjøres gjennom å motivere elevene til å prøve og øve mer. Ifølge Bandura (1997) og forventningstradisjonen blir slike motiveringstiltak beskrevet som verbal overtalelse, og handler om å overtale elever gjennom tilbakemeldinger og oppmuntringer. I hvilken grad den verbale overtalelsen betyr noe for elevene, vil imidlertid avhenge av hvem som overtaler, den tillitten elevene har til vedkommende og deres kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er naturlig at lærerne har en viktig nøkkelrolle med å gi verbal overtalelse til elevene i skolen. Likevel kommer det frem at flere av elevene får eller samarbeider om et opplegg for skadeperioden sammen med sin fysioterapeut. Av den grunn kan det tenkes at elevene har stor tillit til fysioterapeutene og deres kompetanse knyttet

til skaden. Det kan derfor være av stor betydning at de får verbal overtalelse og innspill fra dem, da det kan være med å øke elevenes mestringsforventninger.

Enkelte elever uttalte at de helst ikke ønsker så mye ansvar, og trives med å få et «spikret»-opplegg. Dette understreker Sofie på følgende måte: *«Jeg har egentlig bare lyst til å få et opplegg og gjennomføre det, enn å sitte å velge hva jeg vil gjøre, for da blir det så halvveis»*. Janne ga for eksempel uttrykk for at hun synes det er av stor betydning å få eget ansvar, men brukte samtidig begrepet skummelt, og sa: *«jeg er redd for å gjøre noe feil da, som gjør at jeg blir enda lenger ute»*. Sitatet til Janne kan tolkes som at hun ikke opplever å ha nok kompetanse til å ha alt ansvaret selv (Ryan & Deci, 2017). Det at hun dweler over hva som kan gå galt kan igjen knyttes til lave mestringsforventninger (Bandura, 1997), og kan bidra til lavere innsats eller at hun enklere gir opp i møte med utfordringer. Studiens funn omkring dette temaet viser tegn til at det kan være hensiktsmessig med en balansegang mellom det å gi elevene konkrete øvelser, og det å i større grad involvere de i prosessen.

4.2.3 Viktigheten av mestring for elevenes motivasjon

Elevene ble spurt om hvordan mestringsopplevelsene og motivasjonen deres har vært underveis, og om disse har endret seg i løpet av skadeperioden. Majoriteten er samstemte om at det har vært en krevende periode, hvor dette har variert. Av dataene kommer det også frem at elevenes grad av motivasjon for å komme tilbake for fullt til idretten er noe ulik. Flere av elevene er veldig motiverte, men noen gir også uttrykk for en usikkerhet omkring dette. Det kommer blant annet frem av Olav og Even sine sitater nedenfor.

«Ja, helt klart, veldig motivert. Og nå merker jeg jo at det blir mye fortere bedre, og da gleder jeg meg veldig til å kunne spille fotball igjen». (Olav)

«Jeg er motivert. Men selvfølgelig jeg vet jo ikke hvordan det kommer til å være når jeg kommer tilbake. Om det kommer til å være at jeg er på et lavere nivå og om jeg kommer til å tørre like mye. Også må jeg ta en vurdering på om er det er verdt å ta risikoen med å bli skadet igjen». (Even)

Både Olav og Even gir uttrykk for at de er motiverte for å komme tilbake til idretten etter skadeavbrekket. Olav begrunner dette hovedsakelig med at han motiveres av å oppleve

fremgang og mestring i prosessen, noe som også blir nevnt av flere av de andre elevene. Funnene viser tegn til at elevene opplever motivasjon ved å overvinne utfordringer gjennom vedvarende innsats, noe som kan knyttes til elevenes mestringsforventninger (Bandura, 1997), men også en følelse av kompetanse (Ryan og Deci, 2017). Slik jeg tolker sitatet til Olav er det nærliggende å tro at han opplever seg kompetent, og at han har tro på egne evner når det gjelder å komme tilbake til fotballen.

Even virker derimot noe mer usikker, noe som kan tyde på at han ikke opplever å være like kompetent. Når elever ikke føler på kompetanse, vil det kunne føre til at en ikke har lyst til å engasjere seg i utfordrende oppgaver (Ryan & Deci, 2017). På den måten er det en klar sammenheng mellom behovet for kompetanse og elevenes mestringsforventninger, da det å oppleve seg mindre kompetent kan trekke paralleller til å ha lave mestringsforventninger om å utføre en bestemt handling. Bandura (1997) peker på at elever med lave mestringsforventninger har en tendens til å oppfatte nye situasjoner som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Funnene fra Even peker på noe av det samme, ettersom han gir uttrykk for bekymringer omkring hvordan den nye situasjonen kommer til å bli. Det kan være flere grunner til at Even føler på denne usikkerheten. En mulig faktor kan være at han ikke har tidligere erfaringer med å være i en slik omfattende skadesituasjon. Bandura (1997) påpeker at den viktigste kilden til forventning om mestring er autentiske mestringsforventninger. På bakgrunn av svarene kan en se tegn til at Even ikke har opplevd å mestre tilsvarende situasjoner tidligere, noe som kan skape en større usikkerhet om å mestre hans nåværende skadesituasjon. Denne usikkerheten kan også ifølge Bandura (1997) føre til at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner oppstår, som eksempelvis fryktsomme tanker og sårbarhet; noe som kan medføre liten grad av forventning om mestring. Det kan tenkes at en toppidrettslærer eller annen fagperson kunne bidratt til å redusere en slik usikkerhet. Når en elev er usikker på om han eller hun vil klare en situasjon, kan en viktig faktor være å bruke verbal overtalelse (Bandura, 1997, s. 101). Det kan være at Even hadde blitt mindre usikker og mer motivert dersom toppidrettslæreren hadde brukt verbal overtalelse i form av oppmuntrende ord og tilbakemeldinger. På den måten kunne Even fått et signal om at noen har troen på han, og dette signalet kunne bidratt til å øke hans mestringsforventning og samtidig gi en økt følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2017).

Aksel er en av studiens elever som skiller seg ut ved at han ikke lenger opplever å være motivert. Årsaken er at han etter å ha slått opp skaden sin flere ganger, har fått beskjed om at

han ikke lenger vil kunne spille fotball. Det var for han en svært tung beskjed å få, og han sa følgende: «(...) *det har påvirket humøret i alt, orker ingenting, har ikke lyst til å gjøre noen ting*». Her kommer det tydelig frem at Aksel ikke har noen interesse eller intensjon om å utføre en handling, som ifølge (Ryan & Deci, 2017) kjennetegner amotivasjon. Det virker som om han er blitt amotivert, og at tilbakemeldingen har påvirket hans livskvalitet. Dette samsvarer med funnene til Lanne (2021), som viser at det å være langtidsskadet er en psykisk påkjenning for flertallet av utøverne. Det er tydelig at Aksel har et negativt tankesett, når han gir uttrykk for at det ikke er noe som lenger motiverer han. Det kan tenkes at et slikt tankesettet skyldes en manglende oppfølging, dialog og støtte fra sentrale personer rundt han. I denne sammenheng vil blant annet toppidrettslærerne kunne ha en viktig rolle, ved at de mest sannsynlig kan bidra med å påvirke hans tanker og opplevelser omkring situasjonen. Slik jeg tolker det virker det som om Aksel opplever liten grad av kompetanse, og tidligere forskning viser at lærernes tilfredsstillende av dette behovet er viktig for at skadede utøvere skal oppleve motivasjon og gode opplevelser av mestring (Arden et al., 2012; Bejar et al., 2019). Dersom behovet ikke imøtekommes, vil det undergrave individets indre motivasjon og få negative konsekvenser for deres velvære og mentale helse (Ryan & Deci, 2000, s. 68), noe som nettopp viser seg å være tilfelle for Aksel.

Funnene fra denne studien viser at elevene motiveres av ulike faktorer. Sofie uttrykker at skadeperioden til tider har vært veldig kjedelig, men hun har blitt motivert av andre i lignende situasjon. Hun har sett hvordan andre ikke har kommet tilbake fra skade fordi de ikke har vært nøye med opptreningsøvelsene, og det har gitt henne motivasjon til å unngå de samme feilene. Funnene kan ses i sammenheng med det Bandura (1997) beskriver som andres eksempler, som handler om å vurdere egne evner i forhold til andres oppnåelser. Det er tydelig at Sofie sammenligner seg med det andre har oppnådd, og at hun bruker det som en indikator på hva hun selv kan forvente å mestre. Bandura (1997, s. 86) påpeker at å observere at andre mislykkes kan være med å senke elevens forventning om egen mestring, og videre påvirke elevens motivasjon til arbeidet. Dette samsvarer imidlertid ikke med det Sofie gir uttrykk for, ettersom hun motiveres av at andre har mislykkes med å komme tilbake til idretten. Det fremstår som om hun blir motivert av ytre faktorer og utfører øvelsene på eget initiativ, til tross for at hun noen ganger synes det er kjedelig. Dette kan knyttes til en autonom ytre motivasjon, ved at Sofie anser handlingen som viktig og har internalisert verdien av å gjøre den skadeforebyggende treningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151-152). Sofie har ikke nødvendigvis en glede av å utføre treningen, men hun har observert at det er avgjørende å

gjennomføre dette for å bli skadefri. Samtidig kan funnene vise tegn til at Sofie til en viss grad også påvirkes av en kontrollert ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Dette på bakgrunn av at det å gjøre den skadeforebyggende treningen for hennes vedkommende kan føre til en belønning, eventuelt sanksjoner hvis hun ikke gjennomfører det. Belønningen kan i dette tilfelle være å kunne få spille fotball igjen, og i ytterste konsekvens kan det å ikke gjøre den skadeforebyggende treningen føre til at hun ikke kan det.

Iver, på sin side, forteller at motivasjonen hans har kommet og gått gjennom hele perioden, men legger til: «(...) så det er på en måte den indre drivkraften som har mest å si. At jeg bare alltid har troa på at det skal gå bra har hjulpet meg». Her kommer det tydelig frem at Iver motiveres av en indre drivkraft, som kan ses i sammenheng med indre motivasjon; en adferd individet har interesse for eller finner lystbetont (Ryan & Deci, 2017). Det kan virke som om Iver synes idretten gir glede og tilfredsstillelse i seg selv, og for han er dette en tilstrekkelig motivasjonsfaktor for å legge ned innsatsen som kreves for å bli skadefri. Iver sitt sitat kan tolkes som at han har stor tro på egne evner til å utføre en handling som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Som nevnt i kap. 4.1, kommer det frem at Iver har erfaringer med langvarige skader fra tidligere. Dette kan knyttes til autentiske mestrings erfaringer, som ifølge Bandura (1997) er den viktigste kilden til forventning om mestring. Det at Iver har troen på at han skal mestre skadeperioden, kan derfor ses i sammenheng med at han har opplevd å mestre lignende skadesituasjoner. Dette kan ha gitt en følelse av suksess, som fører til at Iver har en økt mestringsforventning om å også klare nåværende skadesituasjon. Iver sitt tankesett viser tegn til høye mestringsforventninger, som vil gjøre at han har en større evne til å holde ut når oppgaver blir vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Opplevelsen av mestring er en tydelig motivasjonsfaktor for flere av elevene. Elevene ble spesifikt spurt om de opplever mestring underveis i skadeperioden. Noen av intervjupersonene forteller at de ikke følte på mestring i starten av perioden, da de måtte gjennomføre mange ukjente øvelser. Samtidig ga noen uttrykk for at de opplever det like utfordrende hver gang de blir presentert for nye øvelser i opptreningsprogrammet. Even sier følgende om dette:

«I starten etter at man har fått øvelsene, så har det ikke vært så mye mestring, jeg har liksom følt litt på at det her er tøft og nå sliter jeg. Men etter hvert som jeg har gjort det mer, så blir man bedre og bedre, og til slutt mestrer man øvelsene som jeg ikke mestret før, og så blir det jo en mestringsfølelse i det også». (Even)

Det er flere interessante tanker og momenter i dette sitatet fra Even. Han kjenner på en gjentagende følelse av å ikke mestre hver gang han får nye øvelser. Ryan og Deci (2017, s. 95) skriver at for å oppleve kompetanse kreves det tilpasning av undervisning etter individuelle behov og ferdigheter. Det kan ut ifra dette virke som om fysioterapeuten til Even ikke har lyktes i å legge opp til øvelser som er tilpasset til Evens ferdighetsnivå, noe som kunne fått konsekvenser for hans indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samtidig sier sitatet noe om Even sitt pågangsmot, ved at han ikke velger å gi opp til tross for at han møter motgang. Bandura (1997) peker på at det å ikke mestre ved første forsøk kan være formålstjenlig, da en gjennom en slik erfaring lærer seg at mestring krever innsats. Når Even opplever å bli bedre i øvelsene gjennom øving kan det også ha en innvirkning på hans fysiske selvoppfatning, som omhandler egen oppfatning av fysiske ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er naturlig å tenke at det å føle på fremgang og mestring, kan bidra til å øke hans fysiske selvoppfatning med den skadeforebyggende treningen.

Andre elever opplever at fysioterapeuten legger opp til relativt enkle øvelser som de mestrer på kort tid, mens noen forteller at de synes øvelsene har et tilpasset vanskelighetsnivå. Olav sier blant annet følgende om sitt opplegg fra fysioterapeuten: *«Det er såpass enkle øvelser, at det er ikke sånn at jeg jubler hvis jeg får til en, men det er mer sånn kjedelige øvelser jeg bare må få unnagjort, for å bli sterkere da»*. Dette sitatet kan tolkes slik at Olav ikke opplever en mestringsfølelse, fordi øvelsene er for enkle for hans forutsetninger. Bandura (1997, s. 82) påpeker at dersom en elev opplever å mestre en oppgave enkelt, vil det føre til at de forventer et raskt resultat, som igjen gjør at de ikke vil tåle motstand like godt. Dette kan være tilfelle for Olav, for det er tydelig at han forventer enkelt å mestre det og at det heller ikke krever særlig innsats av ham. Ifølge Ryan og Deci (2017) vil heller ikke det å arbeide med oppgaver som mangler utfordringer styrke følelsen av kompetanse. Slik jeg tolker det kan det tyde på at Olav har begrenset med indre motivasjon for å gjøre selve øvelsene, ved at handlingen ikke utføres på grunn av at det gir en tilfredsstillelse i seg selv. Det virker derimot som om han drives av det Deci og Ryan (1985) beskriver som en autonom ytre motivasjon fordi øvelsene utføres på eget initiativ, og at handlingen ses på som viktig i en større sammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). Det er tydelig at Olav har internalisert verdien av å gjøre øvelsene, og at hoveddrivkraften for å gjennomføre øvelsene er at han blir sterkere.

Andre forteller at det er flere faktorer og ulike situasjoner som påvirker opplevelsen av å mestre øvelsene. Line forklarer at dagsformen hennes preger både mestringsfølelsen og

motivasjonen på følgende måte: *«Så det kommer an på dagen og om jeg føler meg sterk en dag, er det veldig gøy. Men hvis jeg føler meg veldig sliten og ikke får det til bra, så har jeg ikke lyst til å gjøre det»*. Dette sitatet kan ses i sammenheng med fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997). Det er tydelig at Line sine tanker om egen dagsform, nemlig hennes fysiske og emosjonelle tilstand, påvirker hennes grad av motivasjon og dermed også mestringsfølelsen. Dersom hun opplever mange dager med en dårlig dagsform, kan dette muligens forsterke hennes usikkerhet. Dette kan medføre ytterligere påvirkning ved at det kan få betydning for selvtillit og forventning om å mestre (Bandura, 1997). En lav forventning om å mestre har en sammenheng med elevens følelse av egen kompetanse. Ryan & Deci (2017, s. 95) beskriver at en følelse av kompetanse er viktig for å engasjere seg i utfordrende oppgaver og for å opprettholde utholdenhet når oppgaver er krevende. Svaret til Line tyder på at hun ikke alltid opplever kompetanse, ettersom det er flere dager hvor hun ikke føler på å mestre øvelsene. Det kan tenkes at dersom fysioterapeuten hadde tilpasset øvelsene mer ut ifra Lines dagsform, så kan det være at hun oftere hadde følt at kompetansebehovet ble tilfredsstillt. I denne sammenheng kunne en tettere dialog mellom fysioterapeuten og Line vært hensiktsmessig, slik at de i forkant kunne kommunisert om valg av øvelser ut ifra hennes behov.

4.2.4 Forventninger til seg selv og fra andre

I forlengelsen av temaet motivasjon fortalte flertallet av elevene at de har forventninger til seg selv i skadeperioden og at de ønsker å forbedre seg på flere områder. Iver uttalte følgende: *«Jeg forventer at jeg er seriøs og gjør oppleggene riktig, det hjelper ikke at jeg bare er på Sats og gjør øvelsene, men faktisk er konsentrert når jeg gjør øvelsene, eller så blir det bare tull»*. Dette sitatet kan tolkes som om Iver har et inntrykk av at den skadeforebyggende treningen er avgjørende for å bli skadefri. Det at han ønsker å gjøre opplegget riktig kan ses i lys av en spesifikk selvoppfatning, ved at han kan ha en følelse av å være flink i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Videre kan svaret til Iver tyde på at han har en egen drivkraft til å gjennomføre opplegget. Ifølge Rosenberg (1979) og selvvurderingstradisjonen kan våre vurderinger av oss selv blant annet påvirkes av selvattribusjon. Prinsippet om selvattribusjon handler om hvordan vi forklarer årsaken til egen adferd, og det kan være noe iboende i seg selv eller noe utenforstående. Videre er selvattribusjonsprinsippet opptatt av kontrollerbarhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Funnene viser tydelige tegn på at Iver har en iboende innsats for å gjøre øvelsene. Det kan også virke som om han er opptatt av å ha kontroll over egen

situasjon, ved å føle seg uavhengig av andre i opptreningen. Dette er faktorer som virker inn på hans selvvurdering og forventning om mestring (Rosenberg, 1979). Det kan tenkes at Ivers ivoende innsats og grad av kontroll fører til at han opplever en betydelig fremgang gjennom opplegget, noe som kan ha en positiv innvirkning på vurderingen av seg selv og mestringsforventning.

Sofie forteller at hun alltid har vært en person som skal klare alt med en gang, men at skadeperioden har lært henne viktigheten av å være tålmodig. Hun opplever at hun har blitt bedre på å sette seg realistiske mål, slik at hun unngår å bli skuffet. I skolen har lærerne en viktig rolle med å lære elevene selvregulering; nemlig å sette seg realistiske mål og å arbeide systematisk for å nå målene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102). Det kan tenkes at dette er noe Sofie har lært seg på skolen i løpet av skadeperioden. Det nærmere innholdet i målsetting og kompetansemål vil bli redegjort for og diskutert under kap. 4.4.2. Sofie forteller også at innstillingen hennes er viktig for å opprettholde motivasjon og innsats i opptreningen, og sier: *«Sånn i starten var det veldig sånn at jeg ble sur hvis jeg ikke klarte det, men nå har jeg blitt litt sånn «okei, i dag klarte jeg det», og det var bra for dagens økt»*. På bakgrunn av svarene kan en se tegn til at Sofie gir uttrykk for å akseptere og respektere seg selv og sin skadesituasjon, noe som kan knyttes til et positivt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan virke som at hun har blitt tryggere på seg selv i løpet av skadeperioden, og våger å se både sine svake og sterke sider.

En opplevelse av å innfri de forventningene andre har til seg selv vil være med å styrke selvverdet, og omvendt kan selvverdet ta skade hos en elev som har gjentatte opplevelser av å ikke klare å innfri andres forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103). Hovedtrekkene i denne datainnsamlingen gir inntrykk av at de fleste opplever en form for forventninger, men hvor disse kommer fra er mer ulikt. Sofie trekker frem hvordan hun opplever forventninger fra klubbtrenerne: *«Trenerne føler jeg har veldig forventninger, de er veldig sånn «du skal tilbake, så du må gjøre det». Det kan irritere meg noen ganger»*. Dette viser at Sofie opplever et slags forventningspress fra klubbtrenerne sine. Det at trenerne uttrykker at «du skal tilbake, så du må gjøre det», kan knyttes til det Bandura (1997) beskriver som verbal overtalelse. I forbindelse med verbal overtalelse er det viktig at kommunikasjonen som formidles skal oppleves realistisk for elevene, og at det gjøres med aktsomhet. Dersom elevene opplever at kommentarene er av negativ art, kan det føre til at elevene velger å gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På bakgrunn av svarene er det tydelig at klubbtrenerne sender Sofie signaler

om at idretten er viktig, og at de forventer innsats og resultater. Funnene tyder på at kommentarene har en mer negativ enn positiv innvirkning på henne. Av den grunn oppleves ikke den verbale overtalelsen som et motiveringstiltak for Sofie.

Slik jeg tolker det kan trenerens uttalelser tyde på et prestasjonsorientert miljø, og at de ikke i tilstrekkelig grad har satt seg inn i Sofie sin situasjon. Dette samsvarer med Vatten (2017) sin forskning som viser at flere utøvere opplever til tider en manglende forståelse fra fagpersonene rundt seg. Det kan tenkes at Sofie ikke opplever å innfri trenerens forventninger til henne på nåværende tidspunkt, noe som kan få betydelige konsekvenser for hennes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Et lavt selvverd vil igjen kunne påvirke den mentale helsen og livskvaliteten i negativ retning.

Olav, på sin side, nevner forventinger fra læreren: *«Jeg føler at toppidrettslæreren har en forventning om det og så klart, han håper jo at jeg skal bli frisk, så jeg kan delta skikkelig da»*. Olav sitt svar kan tyde på at han oppfatter en toppidrettslærer som forventer at han gjør det han skal. Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring vil påvirke elevenes læring og tro på egne evner. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I motsetning til Sofie, som opplever at klubbtrenerne har høye og urealistiske forventninger til henne, kan det derimot virke som om Olav opplever en lærer med realistiske forventninger og tillit til han. Dette kan være med å påvirke innsatsen han legger ned i toppidrettstimene, og dermed også det totale læringsutbyttet. Videre kommer det frem at Olav opplever en lærer som ønsker at han skal bli skadefri, slik at han kan delta i den organiserte toppidrettsundervisning. Det at han opplever seg ønsket i undervisning, sett og akseptert kan gi en følelse av tilhørighet i toppidrettsfaget (Ryan & Deci, 2017).

I forlengelsen av denne tematikken var det naturlig å spørre elevene mer konkret om deres opplevelser av andres oppfatninger av dem. Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 112) skriver at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte ved å registrere andres reaksjoner på oss selv og vår adferd. Alle har til en viss grad merket en forskjell på å være skadet og skadefri. Line uttrykker dette på følgende måte: *«I starten følte det ut som at mange syntes synd på meg, som jeg ikke synes var så kult, for jeg ville liksom være vanlig. Men nå føler jeg mange glemmer at jeg er skada, så det er litt vanskelig»*. Det er flere interessante momenter i dette sitatet fra Line. Hun ønsker ikke for mye omsorg eller å bli oppfattet annerledes på grunn av

skaden, men vil heller ikke føle seg glemt og mindre anerkjent blant medelevene på skolen. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 104) er det å føle seg anerkjent, respektert og motta signaler om at en er verdsatt av andre, en meget sterk kilde til elevenes selvverd. Det er vanlig å skille mellom det en person gjør, og det å anerkjenne personen i seg selv. Slik jeg tolker det kan det tyde på at Sofie opplever at medelevene ikke lenger anerkjenner skadesituasjonen i stor grad, noe som kan få betydelig innvirkning på hennes selvverd.

Olav deler noen av de samme opplevelsene som Line. Han beskriver seg selv som en person som ikke ønsker å få mye oppmerksomhet, og synes den første tiden i skadeperioden var slitsom på grunn av mange spørsmål. Likevel legger ikke Olav skjul på at det er viktig for han å vite hva andre tenker, og legger til:

«Det er på en måte det som har noe å si til syvende og sist, det har ikke noe å si hvordan du oppfatter deg selv, hvis ikke andre oppfatter deg på den måten du har lyst til. Hvis du tenker at du gjør det du skal, mens for toppidrettslæreren virker det ikke som du gjør noe, så har det ikke noe å si hvordan du tenker du har jobbet» (Olav).

Andre personer kan utgjøre et «speil» som vi betrakter oss selv gjennom (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og det er nærliggende å tro at også Olav har en slik tankegang. Det kan tyde på at toppidrettslæreren er viktig for han, og at lærerens vurdering er av stor verdi for utvikling av Olavs selvoppfatning. Dette kan ses i lys av Rosenberg (1979) sitt prinsipp om psykologisk sentralitet i selvvurderingstradisjonen. Psykologisk sentralitet handler om hvilke sentrale områder som har betydning for elevers selvverd. Det er svært individuelt hvordan personer verdsetter ulike verdier, men i de fleste tilfeller ønsker en å tilpasse seg etter de aksepterte normene i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På bakgrunn av svarene til Olav er det tydelig at han verdsetter lærernes oppfatning av han høyt, og at dette også har stor betydning for hvordan han vurderer seg selv. Slik jeg tolker det kan det virke som om han er mest opptatt av hva lærerne mener er viktigst i toppidrettsfaget. Det kan derfor tyde på at han ønsker å tilpasse seg det han tror lærerne mener er de aksepterte normene i skolemiljøet.

Elevene i studien ble også spurt om de opplever en forskjell på hvordan andre oppfatter de nå sammenlignet med når de var skadefrie. Flere uttalte at det å lykkes på fotballbanen fører til at flere legger merke til dem og de mottar oftere ros. Noen elever ga uttrykk for at det har vært spesielt krevende å ikke kunne bidra til klubblaget sitt, og det har ført til at de føler seg

mindre viktig i laget. Andre fortalte at de har måtte avslått å være med på ulike aktiviteter, og at de av den grunn har en oppfatning av at andre ikke regner med de like mye som før. Ifølge Ryan og Deci (2017) og prinsippet om tilhørighet, er det en viktig forutsetning at elever mottar omsorg, føler seg trygge og akseptert i miljøet. Funnene viser derimot at elevene føler seg mindre anerkjent og ivaretatt i skadeperioden, noe som tyder på at ikke alle får tilfredsstilt behovet for tilhørighet. Det kan tenkes at elever som er i en skadesituasjon er mer usikre og følsomme, og at det derfor for noen er desto viktigere å føle seg inkludert og medregnet av andre. Dette underbygges av tidligere forskning, som viser at flere skadede utøvere påpekte sosial støtte som viktig i en lengre skadeperiode (Rosen et al., 2018).

4.3 Skadens påvirkning på øvrige skolefag og hverdagen

I kapittel 4.2 har det blitt presentert funn med tilhørende drøfting omkring elevenes opplevelse med å være langtidsskadet, spesifikt i toppidrettsfaget. Dette kapittelet vil omhandle hvordan skadesituasjonen har påvirket elevene mer generelt i hverdagen, herunder i de øvrige skolefag og elevens oppfatning av seg selv på ulike områder.

4.3.1 Skolefag

Majoriteten av elevene opplever at skaden påvirker de i flere skolefag enn toppidrettsfaget. Elevene som går studiespesialisering med toppidrett trekker særlig frem skadens påvirkning i det praktiske faget kroppsøving, og elevene på idrettsfag nevnte aktivitetslære og treningsledelse. Janne forteller blant annet at skadesituasjonen gjør det vanskelig for henne å vise kompetanse i kroppsøvingfaget, blant annet hennes evne til samarbeid. Line gir uttrykk for det samme når det gjelder faget aktivitetslære, og trakk frem et eksempel på at hun ikke får vist utførelsen av øvelser i treningsledelse. Ifølge Ryan & Deci (2017) kan en manglende følelse av kompetanse føre til at elevene ikke føler seg som en reell bidragsyter, noe som kan være tilfelle for de skadede elevene. En av grunnene til at elevene har denne følelsen kan være at lærerne ikke har tatt seg tilstrekkelig tid til å bli kjent med skaden til elevene og deres behov. Dette kan knyttes til læreforutsetninger i den didaktiske relasjonsmodellen, (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81), ved at lærerne muligens ikke tilrettelegger godt nok til at elevene får muligheten til å vise kompetanse. Janne gir også uttrykk for at lærerne observerer henne lite i timene, og sa følgende: *«Men samtidig så kan de se meg, når jeg er i styrkerommet om jeg er flink til å samarbeide eller være en god støttespiller for andre, men da må de jo se det»*. Det kan være vanskelig for både Janne og Line å oppnå en følelse av kompetanse, dersom ikke

lærerne tilrettelegger for det i organisert undervisning, og heller ikke observerer dem når de gjennomfører eget opplegg.

I forbindelse med denne tematikken nevnte også elevene at skadesituasjonen har påvirket de i flere teoretiske fag. Noen av elevene trakk frem positive opplevelser med de teoretiske fagene, og at skadesituasjonen har gjort at de fokuserer mer på dette enn når de var skadefrie. Line ga følgende eksempel på en positiv opplevelse: «*Men i de teoretiske føler jeg det er fint noen ganger, sånn når vi har treningslære da og har om skader, så føler jeg at jeg kan relatere mer til det og at det gir mening å lære om det*». På bakgrunn av svarene kan det virke som om elevene vurderer seg selv som en reell bidragsyter i disse timene, noe som vil kunne gi de en følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Det kan også tenkes at elevenes erfaringer og kompetanse om tematikken vil bidra til å styrke deres akademiske selvoppfatning; nemlig elevenes prestasjonsnivå i faget treningslære. Det å føle seg flink i et fag kan bidra positivt til elevenes vurdering av seg selv i faget og det vil også være positivt for hvordan de har det med seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når elevene føler seg som reelle bidragsyttere, og oppfatter at det ikke må gjøres spesielle tilpasninger kun for dem, kan det også medføre at de opplever en større grad av tilhørighet i fag som treningslære. Ryan og Deci (2017) påpeker at en viktig forutsetning for en følelse av tilhørighet er å være en del av et felleskap og samtidig ha reelle oppgaver de forventer å mestre; dette virker å være tilfelle for enkelte elever. Funnene viser samtidig tegn til at ikke alle elevene vil ha den samme muligheten til å utnytte sin kompetanse om skadesituasjonen og relatere det til andre fag. Eksempelvis hadde elevene på idrettsfag flere gode opplevelser i enkelte skolefag. Det er derfor naturlig å tenke at dette kan påvirkes av studieretning, og at de som går på studiespesialisering ikke får brukt den aktuelle kompetansen på samme måte i andre fag.

Enkelte elever nevnte at de opplever å ha mer overskudd og tid til å jobbe med teoretisk skolearbeid. Iver uttalte blant annet at skadeperioden har bidratt til å forstå viktigheten av å ikke sluntre unna med skolen, da det kan være hensiktsmessig å ha en plan B, dersom han ikke blir helt skadefri. Det kan tenkes at når Iver legger ned et større arbeid med teoretiske fag, så kan det føre til at han opplever å mestre skolefagene bedre enn når han var skadefri. Dersom det er tilfelle, så vil det ifølge Ryan & Deci (2017) også kunne medføre at han opplever seg mer kompetent i de teoretiske fagene. På den måten kan Iver få tilfredsstilt behovet for kompetanse i øvrige teoretiske fag, ettersom han ikke får deltatt i de praktiske fagene på samme måte. For andre elever har skadesituasjonen ført til at de har mindre

overskudd i hverdagen, noe som også har påvirket arbeidet de legger ned i de teoretiske fag. Disse elevene forteller at de konstant føler på det å være skadet, og at det derfor er vanskelig å konsentrere seg i de andre skolefagene. Dette underbygges av følgende sitat fra henholdsvis Janne og Aksel.

«Så da går jo det litt utover de andre fagene, jeg bruker mye av tiden min og mye av hodet mitt er på skaden». (Janne)

«Egentlig i alle fag. Jeg har blitt umotivert, har ikke lyst til å jobbe med skole, egentlig ingenting, har ikke lyst til å gjøre noen ting». (Aksel)

Funnene ovenfor viser hvordan skadesituasjonen preger elevenes opplevelser i skolehverdagen, og hvilken negativ innvirkning skaden har for deres motivasjon. Dette kan være med på å underbygge forskningen som viser at unge utøvere opplever det å være langtidsskadet som en psykisk påkjenning og at de har mindre motivasjon for skolearbeidet generelt (Lanne, 2021). Det er tydelig at elevene kjenner på en frustrasjon og skuffelse. Ryan & Deci (2017) skriver at en viktig betingelse for indre motivasjon er at autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstillt, og dersom disse ikke imøtekommes vil det kunne undergrave elevenes indre motivasjon samt få negative konsekvenser for mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Funnene mine peker på nettopp dette; at skadesituasjonen går utover elevenes velvære og mentale helse i skolen og at behovene ikke virker å være tilfredsstillt av lærerne. I forbindelse med denne tematikken uttalte også Aksel at han ikke har sagt noe til lærerne sine omkring hva han føler, fordi han ikke tror at de vil forstå. Det at Aksel har en oppfatning av at lærerne ikke vil forstå, kan tyde på en manglende relasjon og dialog. Dette kan også være en av grunnene for at han kvier seg for å spørre om hjelp og ønsker å virke selvstendig, noe som kan ses i sammenheng med forskningen som viser at flere skadede utøvere anser det å søke hjelp som et tegn på svakhet (Putukian, 2015). Det finnes tiltak en som lærer eller andre fagpersoner kan gjøre for å bistå elevene, slik at de ikke trenger å oppsøke hjelp på egenhånd. Eksempelvis kunne det vært faste samtaler omkring oppfølging av skaden og regelmessige elevvurderinger.

4.3.2 Fysisk og emosjonell selvoppfatning

Samtlige elever var enige om at skaden har påvirket deres fysiske egenskaper, og en eventuell lav eller høy fysisk selvoppfatning kan igjen være med å påvirke elevenes emosjonelle følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 107). Av dataene kommer det tydelig frem at skadesituasjonen har påvirket elevenes ulike fysiske egenskaper i enten en positiv eller negativ retning, noe som er forståelig med tanke på en annerledes hverdag med ulike treningsopplegg. Flere av elevene fortalte at skadesituasjonen har gått negativt utover den fysiske utholdenheten, mens noen opplever at de har blitt fysisk sterkere. Et eksempel er hvordan Sofie har merket at hun har blitt sterkere, ved å ha forbedret seg på jevnlig tester. Funnene viser at nye erfaringer i elevenes fysiske egenskaper, også raskt har påvirket deres fysiske selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevenes spesifikke oppfatning av seg selv på fysiske egenskaper, vil kunne være med å danne grunnlaget for deres generelle oppfatning av å være flink eller svak i for eksempel idretten sin. Den generelle selvoppfatningen vil også påvirkes av elevenes ideelle selvoppfatning, som handler om elevenes oppfatning av hvordan han eller hun ønsker å fremstå (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er naturlig å tenke at elevene ønsker å være flinke i idretten sin, fordi det er et viktig område for dem. Dette kan ses i lys av Rosenberg (1979) sitt prinsipp om psykologisk sentralitet i selvvurderingstradisjonen, som handler om hvilke sentrale områder som har betydning for elevenes selvverd.

Majoriteten av informantene gir uttrykk for at skadesituasjonen har innvirkning på deres følelser, og da spesielt humøret og bekymringer knyttet til fremtiden. Flere av elevene omtaler at de ofte kan være frustrerte og irriterte, mens andre opplever mye tristhet. Dette kommer tydelig frem av elevene sine sitater nedenfor.

«Også blir man liksom litt ekstra lei seg på grunn av alt med skaden, og det er noe man tenker på ofte sånn sett. Så det har vært litt belastende, det har det». (Even)

«Ja, jeg har vært mest sint. Når jeg tenker liksom på det så blir jeg veldig sint, og det varer hele dagen». (Aksel)

Sitatene ovenfor signaliserer at elevene opplever ulike emosjonelle tilstander på grunn av skadesituasjonen sin. Dette er i tråd med Putukian (2015) sin forskning som viste en klar

sammenheng mellom det å være langtidsskadet og emosjonelle følelser som tristhet, frustrasjon og ensomhet. Even og Aksel opplever å være mer sinte og triste enn fornøyde, noe som naturligvis går utover deres emosjonelle selvoppfatning, herunder hvordan de har det med seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 108). På en annen side skiller Line sine opplevelser seg fra de andre elevene i studien. Hun opplever å ha klart å innstille seg selv på at det ikke hjelper å tenke negativt, og har nå en mer positiv tankegang. Line sa ikke noe mer spesielt omkring dette, men det kan virke som om hun har funnet mestringsstrategier for å håndtere situasjonen på best mulig måte. Dette kan i så fall tyde på en motsetning til Putukian (2015) sin forskning som viser at de fleste skadede utøverne ikke har utviklet mestringsstrategier for å takle motgang.

I forbindelse med denne tematikken var det også interessant å spørre elevene om de bekymrer seg mye over skaden sin. Noen ga uttrykk for bekymringer omkring det de går glipp av, samt hvordan det vil bli når de kommer tilbake til idretten. Even sier følgende om dette: «*Men jeg bekymrer meg jo litt for når jeg kommer tilbake og sånn, og det er jo noe man tenker ofte på. Også er det jo det man går glipp av, som man helst skulle vært med på da*». Det at flere av elevene i studien bekymrer seg for å komme tilbake til idretten, har vist seg å ha likheter med Lanne (2021) sine funn om at utøverne opplever en følelse av frykt i skadeperioden. Slik jeg tolker sitatet fra Even gir han også uttrykk for en redsel omkring hva han går glipp av i perioden, noe som samsvarer med forskningen til Bianco et al. (2013) om at flere utøvere opplever stress knyttet til verdifull trening og redsel for å miste plassen på laget. På en annen side bekymrer ikke Iver seg like mye som de andre, og begrunner det med at han har klart å håndtere andre skadesituasjoner tidligere (jf. 4.2.3). Elever som har opplevd å mestre tidligere erfaringer kan føre til en økt mestringsforventning om å klare tilsvarende oppgaver i fremtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette viser seg nettopp å være tilfellet for Iver, ved at tidligere erfaringer bidrar til mindre bekymringer omkring hans nåværende langtidsskade.

4.4 Elevenes erfaringer med toppidrettslærernes tilrettelegging i skadeperioden

Andre del av problemstillingen ønsker å undersøke hvordan elever med en langtidsskade erfarer lærernes tilrettelegging under en skadeperiode. I Opplæringsloven, overordnet del og læreplanen blir viktigheten av individuell oppfølging knyttet til utvikling og læring i skolen presisert. Lærerne skal tilrettelegge ved å fokusere på elevens beste, og de har et ansvar for at samtlige elever skal erfare at de blir sett og hørt (Opplæringslova, 1998, § 9A;

Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanen står det blant annet at læreren skal gi veiledning om videre læring, slik at elevene kan bruke veiledningen til å reflektere over faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette kapittelet vil omhandle hvordan elevene oppfatter lærernes oppfølging med tanke på henholdsvis mål, innhold og vurdering. I denne sammenheng er også elevenes relasjon til lærerne trukket frem, ettersom dette vil kunne påvirke elevenes erfaringer med lærernes tilrettelegging.

4.4.1 Oppfølging fra og relasjon til toppidrettslærerne

Det fremkommer av intervjuene at elevene har delte meninger når det gjelder lærernes oppfølging i skadeperioden. Enkelte av elevene forteller at de føler at de blir fulgt opp ved at lærerne stiller spørsmål, er støttende og bryr seg. Even beskriver det slik:

«De sjekker jo litt hva jeg gjør og spør hvordan jeg ligger an på en måte. Også har vi en fysio som de ofte henviser til på huset her, som jeg er innom ukentlig og sikkerhetssjekker med. Men toppidrettslærerne gjør på en måte det de kan med å spørre og støtte meg, for det er på en måte ikke så mye de kan gjøre, for de har ikke den fysiokompetansen til å vite hvilke øvelser som er riktig». (Even)

Dette utsagnet viser at Even til en viss grad er fornøyd med det toppidrettslæreren gjør for han i skadeperioden. Ifølge den delen av relasjonsmodellen som omhandler læreforutsetninger, så er det nødvendig at en som lærer har lært seg å kjenne eleven og satt seg godt inn i elevenes situasjon for å kunne tilrettelegge for dem (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81). Det kommer frem at grad av kompetanse på fagfeltet påvirker Evens oppfatning av oppfølgingen, og jeg tolker hans svar dit hen at han får ulik type oppfølging av toppidrettslæreren og fysioterapeuten på skolen. Rammefaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2007) kan være med å påvirke dette. Det kan eksempelvis være antall lærere, tid og ressurser og vil kunne påvirke oppfølging av elever, samt hvordan skolen utnytter kompetansen til fagpersonene rundt. På bakgrunn av svarene kan det tyde på at toppidrettslæreren bruker fysioterapeuten på skolen som en ressurs, og på den måten har fraskrevet seg noe av den spesifikke oppfølgingen. Bakgrunnen for det kan være at læreren har begrenset kunnskap om skaden, eller ikke har satt seg tilstrekkelig inn i elevens skadesituasjon. For øvrig er det naturlig at toppidrettslæreren og fysioterapeuten ikke innehar

den samme kompetansen, og derfor kan det tenkes at det handler mye om hvordan ressursene i skolen blir utnyttet.

Sofie uttrykker også at toppidrettslærerne er flinke til å følge opp. Hun opplever at lærerne stoler på at hun trener, og at de ber henne om å sende inn et opplegg for hva hun skal gjøre hver tredje uke. Funnene viser at Sofie oppfatter at lærerne gir henne mye ansvar og har tiltro til henne, samt at de ved enkelte anledninger kontrollerer. Det at lærerne har tillitt til å gi elevene et ansvar, kan være med å bidra til at behovet for autonomi blir ivaretatt (Ryan & Deci, 2017). Tillit kan blant annet føre til større trygghet til læreren og generelt bedre trivsel. Videre viser det seg at tillit mellom lærer og elev er betydningsfullt i toppidrettsfaget, og at gode relasjoner er viktig for å oppnå et godt læringsmiljø (Vatten, 2017).

Videre forteller Sofie at lærerne noen ganger kommer bort til henne eller sender en melding, og spør hvordan hun har det. Selv er hun tilfreds med denne oppfølgingen og sier: *«Jeg synes det er bra, eller jeg trenger ikke noe mer enn det, for jeg liker ikke at folk liksom skal gni inn at jeg er skadet»*. Dette tyder på at Sofie har en oppfatning om at det å «gni» inn skaden oppleves som for mye oppfølging. Det virker som om hun ikke ønsker at andre skal påpeke at hun er skadet, eller oppfatte henne noe annerledes av den grunn. Dette kan sees i sammenheng med en reell selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018), altså hvordan hun oppfatter seg selv i interaksjon med andre dannes på grunnlag av hvordan hun forstår at andre oppfatter henne. Det ligger i menneskets natur å være opptatt av hva andre mener om oss, og vi ønsker å bli sett på som en person med gode evner, noe som kan knyttes til den ideelle selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 96). Svarene fra Sofie gir inntrykk av en oppfatning av hvordan hun ønsker å være, og slik jeg tolker det kan det tyde på at hun vil fremstå mest mulig selvstendig. Samtidig forstår Sofie at andre kanskje kunne tenkt seg en tettere oppfølging.

Majoriteten av elevene uttrykker nemlig en mer eller mindre fraværende relasjon til sine toppidrettslærere. En god dialog er nødvendig for å utvikle betydningsfulle elev-lærer relasjoner (Vatten, 2017). Janne uttrykker at lærerne vet at hun har en skade, men at det er lite dialog omkring det og sier: *«Det er sånn av og til så spør de hvordan det går, men det var en lang periode at de spurte om feil skade, og ikke visste at jeg var skadet der jeg var, eller ikke husket det da»*. Dette stemmer relativt godt overens med det Lanne (2021, s. 66) sin forskning viser om at flere utøvere opplevde manglende oppfølging fra skolen, samt at skolen har et

utviklingspotensial når det gjelder å kommunisere med utøvere som har en skade. På et oppfølgings spørsmål om hvorvidt dette har preget relasjonen med toppidrettslæreren, svarer Janne: «Ja, jeg kjenner jo at det går inn på meg, men jeg skjønner at de har mange andre de skal ha fokus på». En god relasjon med lærer er viktig for at elevene skal føle at de blir sett, hørt og inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Flere av studiens funn viser at manglende dialog preger relasjonen mellom lærer og elev. Noen forteller at de føler at de blir glemt, mens andre gir inntrykk av at de ikke blir sett.

Funnene viser at toppidrettslærerne ikke ser ut til å følge opp alle elevene i tilstrekkelig grad. Dette tyder på en motsetning til det som står nedfelt i overordnet del av læreplanverket, om at alle elever skal ha likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det kan tenkes at det er flere årsaker til at ikke alle elever får den samme oppfølgingen i skadeperioden. Skolens ressurser, lærernes kompetanse og tid er faktorer som inngår i kategorien rammefaktorer, og kan påvirke eller begrense oppfølgingen av elever (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). Eksempelvis kan lærernes kompetanse omkring de aktuelle skadene og tid til rådighet virke inn på hans eller hennes muligheter og engasjement til å følge opp elevene. Videre kan skolens ressurser i form av tilgjengelig utstyr og andre fagpersoner påvirke elevenes oppfatning av oppfølging.

Det fremkommer av forskningen til Rosen et al. (2018) og Bejar et al. (2019) at de utøverne som hadde tilgang på flere fagpersoner under skadeperioden opplevde en bedre oppfølging enn de som ikke hadde det. I relasjon til denne studiens funn kan det tenkes at enkelte elever opplever bedre oppfølging fordi de har tilgang til fysioterapeut og andre fagpersoner på skolen, i tillegg til toppidrettslærerne. I denne forbindelse med denne tematikken uttalte Iver blant annet at han regelmessig blir fulgt opp av en fagperson i toppidrettsfaget, og sa følgende: «Nå har vi et opplegg på Kondis, hvor alle som er skadet får et opplegg, hvor vi har en egen mental coach, som prater med oss hvis vi trenger det». Sitatet viser at Iver har direkte kontakt med en fagperson som gir hjelp med opplegget, og som gir veiledning og feedback. Slike faktorer kjennetegner prinsippet om autonomistøtte, som er en viktig del i skolen for å ivareta elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Iver nevnte at dette er et tiltak som nylig har blitt iverksatt av skolen, og mener det har ført til en positiv endring med tanke på oppfølging underveis i toppidrettsfaget.

Etter mitt syn fremstår det som svært individuelt hvor mye oppfølging den enkelte elev får og har behov for i skadeperioden, og at dette i stor grad påvirkes av elevenes egne følelser og erfaringer. Sofie og Olav nevner begge at oppfølgingen kan oppleves annerledes av andre, og at deres motivasjon og selvstendighet reduserer behovet for deres vedkommende. Samtidig uttrykker Olav at han savner et mer konkret innhold i dialogen med lærerne, og beskriver det slik: «*Gi meg noen spesifikke mål, gi meg noen kriterier på hva som forventes av meg, både for karakter og fremover da, det hadde jeg nok satt pris på*». Elevenes syn på nettopp målsetting i faget vil nå bli gjenstand for diskusjon.

4.4.2 Målsetting i toppidrettsfaget

Mål med bakgrunn i den didaktiske relasjonsmodellen er viktig for at elevene skal ha et læringsutbytte med undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 89). I forbindelse med denne tematikken kom det frem at elevene har ulike erfaringer når det gjelder målsetting i skadeperioden. De fleste elevene fortalte at de har personlige satte mål, og med unntak av Janne har ingen av elevene satt seg spesifikke mål i toppidrettsfaget. Line uttalte blant annet at hun har utarbeidet egne personlige mål, både langsiktige og kortsiktige. Hun beskriver at det kortsiktige målet frem til jul er å ta 70 kg i knebøy, mens det langsiktige målet er å komme tilbake på fotballbanen. Sofie har også satt seg personlige mål, og sier følgende om det å sette seg kortsiktige mål: «*(...) sånn at jeg føler på mestring litt oftere*». Dette sitatet underbygger forskningen til Bianco et al. (2013), som i sin studie argumenterer for at målsetting er viktig for mestring.

Det fremkommer av funnene at elevene synes det er viktig å utforme og sette seg personlige mål. Ardern et al. (2012) sin forskning viser at det å bli involvert i å sette seg egne og realistiske mål er viktig for utøvere i en lengre skadeperiode, da dette kan bidra til å gi flere positive opplevelser. I hvilken grad de har satt målene helt på egenhånd eller om de har fått råd fra fagpersoner eller andre rundt seg, er imidlertid noe ulikt. Flere av elevene er likevel tydelig på hvilke mål de har satt seg for egen del i skadeperioden og hvorfor de har mål; noe som tyder på at de har vært delaktige i prosessen. Dette stemmer overens med den didaktiske relasjonsmodellen om at elevene bør være klar over og ha et bevisst forhold til mål (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 89). Even forteller at han har satt seg personlige mål om når han skal komme tilbake fra skade og når han skal være på ulike stadier i prosessen, og synes det er viktig å ha noe å jobbe mot. Når elevene setter personlige mål kan det føre til at de føler seg

mer delaktig i egen læring og det som direkte omhandler dem, noe som Ryan og Deci (2017) påpeker er viktige faktorer for å ivareta behovet for autonomi. Det å sette seg egne mål skal oppleves frivillig og kan springe ut ifra egne interesser, men også selvstendige valg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). For meg virker det som om elevene har satt seg mål for sin egen del, både med tanke på en mestringsfølelse og det å ha noe å jobbe mot.

Da elevene ble spurt om de har satt seg noen spesifikke mål for toppidrettsfaget etter at de fikk skaden sin, var det noe ulik respons. Even trekker frem at han skulle ønske at toppidrettslærerne var mer klar over hva som er hans personlige mål, og sier: *«Det kunne vært et spørsmål som hadde vært fint for dem å stille og fint for dem å vite, også kunne de kanskje fulgt meg opp litt bedre eller det hadde vært lettere for dem og fulgt meg opp»*. På bakgrunn av funnene kan en se tegn til at majoriteten av elevene i liten grad utarbeider mål i toppidrettsfaget og flere savner konkrete mål. Som Lyngsnes & Rismark (2007, s. 89) skriver, så må det være elevenes læring det settes mål for, dersom målene skal være meningsfulle. Slik jeg tolker det virker det som om målene flere av de har satt seg er mindre knyttet til selve innholdet i faget. Elevene trekker ikke frem noe omkring kompetansemål som er direkte knyttet til skadeforebyggende trening, noe som mest sannsynlig ville vært naturlig i en slik situasjon. Med bakgrunn i at det er kompetansemålene i den formelle læreplanen som skal ligge til grunn for hva som skal læres, kan en stille seg spørsmål om hvorvidt målene egentlig handler om læring i selve faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan blant annet føre til at elevene ikke har oversikt over hva de skal lære, arbeide mot og vurderes i. Videre kan det tenkes at det å ikke ha mål som kan vurdere elevenes fremgang knyttet til faget, kan få innvirkning på deres motivasjon. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) har relevante målsettinger en viktig rolle for å skape en indre motivasjon. Når elevene har relevante og realistiske mål kan det både oppfylle behovet for autonomi samt gi en følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2017).

Janne har i motsetning til de andre informantene opplevd å sette seg mål for toppidrettsfaget. Hun forteller at i starten av semesteret fikk hun beskjed om å skrive ned noen spesifikke mål ut ifra skadesituasjonen hennes, både fysiske, taktiske og tekniske mål. De fysiske målene fremhever hun som mest relevant med tanke på hennes situasjon, og uttrykte det på følgende måte:

«For da har jeg for eksempel sagt at jeg skal jobbe med disse skadeforebyggende øvelsene og bli skadefri, eller bli sterkere i låret da. Og jobbe med utholdenheten, for det er viktig etter at jeg kommer tilbake fra skaden. Så sanne mål har vi satt». (Janne)

Det kommer relativt tydelig frem av sitatet at Janne har noen konkrete mål for toppidrettsfaget. For å oppnå en følelse av kompetanse kreves det tilpasning av undervisning etter individuelle behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Janne benytter begrepet «vi», noe som tyder på at hun har utarbeidet målene i samarbeid med toppidrettslærer eller andre. Hun gir inntrykk av at hennes fysiske mål omhandler skadeforebyggende øvelser og utholdenhet. Dette kan tydelig knyttes til fagets kompetansemål, og viser tegn til at den erfarte læreplanen samsvarer med den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Hennes fysiske mål kan ses i sammenheng med kompetansemålet: *«Gjennomføre basistrening og skadeforebyggende tiltak som gir grunnlag for økt treningsbelastning»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Det at hun også har satt seg tekniske og taktiske mål kan relateres til innholdet i toppidrettsfaget, hvor kjerneelementene bygger på utvikling av ulike type egenskaper (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Funnene viser tegn til at tilpassede individuelle mål ivaretar viktigheten av å mestre, samt innfrir deler av behovet for kompetanse.

I denne forbindelse ble det også stilt spørsmål om hvordan elevene erfarer at lærerne kommuniserer omkring mål. Janne uttalte følgende: *«Vi har ikke hatt noen samtale om det, men vi har jo skrevet det inn på en app, så de ser hva målene våre er. Også har vi jo noen faste samtaler underveis i skoleåret»*. I likhet med Janne, forteller også Iver at alle elevene i starten av året skulle sende inn målsettinger til toppidrettslærerne. En forskjell er at Iver satte disse målene når han var skadefri, og han hevder at dersom han fortsatt hadde vært det nå, hadde han hatt samtaler med læreren om målene sine. Iver uttrykte imidlertid en usikkerhet rundt dette nå, og uttalte at han ikke vet om målene blir fulgt opp, ettersom han ikke har deltatt i de organiserte toppidrettstimene.

Funnene viser at arbeidet med målsettinger er ulike for skadede og skadefrie elever. Det tyder på at lærerne behandler elever forskjellig, ved at prosessen med målsetting ser ut til å bli mindre fulgt opp dersom en befinner seg i en skadeperiode. På bakgrunn av svarene virker det som at prinsippet om at alle elever skal ha de samme mulighetene til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), ikke blir tilstrekkelig ivaretatt. Et legitimt spørsmål er om det ikke er viktigere med mål når elevene er

mer på egenhånd enn når de deltar i organisert toppidrettsundervisning? I denne sammenheng vil samtaler og dialog omkring målene være nyttig. Det kreves realistiske mål på veien for å stimulere elevene til å komme tilbake, samt at de får støtte og oppmuntring av sentrale personer rundt seg. For å tilfredsstille behovene for kompetanse og autonomi er det viktig at lærerne legger vekt på autonomistøtte, ved å gi elevene muligheter for valg, finne mening med oppgavene og gi positiv feedback (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153).

Et fellestrekk for flere av elevene er at de nevner fysioterapeuten sin som en dialogpartner i forbindelse med utarbeidelse av mål, mens en enkelt elev trakk frem sin mentale trener i denne prosessen. Dette kommer frem av sitatene nedenfor.

«For når jeg kan komme tilbake å trene med laget, så har fysio satt et mål for meg ut ifra hvordan han ser på situasjonen og skaden, fordi han er den profesjonelle. Men han har også snakket med meg, synes du dette høres greit ut». (Janne)

«Jeg har satt mange mål med min mentale trener. For hun setter lange og korte mål med meg, for jeg må ha litt ting å jobbe med, for jeg blir litt fort lei». (Sofie)

Sitatene ovenfor viser at flere av elevene samarbeider om eller får mål fra andre støttespillere enn lærerne i skadeperioden. Dette kan utvilsomt gi en positiv effekt, da disse personene tilbringer tid sammen med elevene og innehar mye kunnskap om målene som blir satt. Det kan fremstå som om lærerne legger en stor del av ansvaret over på disse fagpersonene, og dette kan være en av forklaringene på den manglende dialogen og oppfølgingen fra lærerne. Samtidig kan dette bidra til at toppidrettslærernes rolle til en viss grad forsvinner, og det kan blant annet bidra til at fagets egenart, innhold og læring blir mindre synlig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg tolker det slik at elevenes dialog omkring målsetting med sin fysioterapeut eller mentale trener foregår uten lærernes deltakelse. Etter min oppfatning ville en tettere dialog mellom lærerne og fagpersonene vært hensiktsmessig i en slik situasjon, og dette kunne ha bidratt til at lærernes rolle ikke utvannes i samme grad. Lærerne har en viktig rolle med å invitere elevene til å gi uttrykk for egne synspunkter og oppmuntre elevene til å regulere sin egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved å være i dialog med fagpersonene og samtidig invitere elevene til samtaler kunne lærerne i større grad vært kjent med elevenes målsetting; noe som kunne ha bidratt til mindre usikkerhet blant elevene. Denne

manglende involveringen fra lærernes side relatert til den enkeltes målsetting, vil også føre til at de har mindre kontroll på selve innholdet for de aktuelle elevene i toppidrettsfaget.

4.4.3 Innhold

Elevene ble spurt åpent om hva de gjør i toppidrettsfaget, og om de kunne beskrive hvordan en typisk toppidrettstime ser ut for dem i skadeperioden. Felles for alle er at de får et opptreningsprogram av fysioterapeuten sin utenfor skolens virksomhet, og majoriteten av elevene gjennomfører dette opplegget i toppidrettstimene. Noen av elevene uttrykker at de har fått flere opplegg fra sin fysioterapeut, og dermed varierer innholdet i form av type aktivitet og øvelser. Line sier følgende: «*Jeg har to forskjellige opplegg, den ene toppidrettstimen har jeg et styrkeopplegg og i den neste har jeg et løpe/spenst opplegg, som jeg følger*». Even nevner også at mye tid går med til å gjennomføre opplegget fra fysioterapeuten i toppidrettsfaget, men til forskjell fra de fleste, så har han en felles del på skolen med basis og styrke på starten av hver toppidrettstime. Even forteller at det bidrar til at alle får en felles styrkedel, og på den måten kan lærerne forsikre seg om at elevene har gjort noe i timene.

På bakgrunn av svarene kan en se tegn til at det er ulikt hvem som er involvert i utvelgelse av innholdet i toppidrettstimene. For Line viser det seg at det er fysioterapeuten, mens for Even er innholdet til en viss grad lærerstyrt. Et av prinsippene som må legges til grunn for planlegging og utvelgelse av innhold er fagets egenart (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 95). Innholdet i oppleggene for elevene er noe ulikt, men funnene viser at elevene gjennomfører løping, styrke og basistrening. Dette kan ses i sammenheng med noen av kompetansemålene i toppidrettsfaget: *Elevene skal videreutvikle basisegenskaper som er sentrale for ferdighetsutvikling (vg3) og Elevene skal utvikle basisegenskaper og integrere skadeforebyggende tiltak (vg2)* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-6). På den måten kan vi se tegn til at innholdet i oppleggene kan knyttes til deler av den fagspesifikke læreplanen i toppidrett, og dermed fagets egenart. En kan videre stille spørsmål til hvorvidt det er fysioterapeuten som planlegger alt av innholdet, eller om elevene er delaktige i denne prosessen. I fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen står det blant annet at elevene skal tilegne seg kunnskaper og holdninger som påvirker evnen til å tenke langsiktig og mestre idrettshverdagen over tid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kompetansemålene har også et fokus på dette, ved at elevene skal lære seg å utarbeide planer og kjenne til viktigheten av planlegging i forhold til treningsmengde og totalbelastning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.

5-6). På bakgrunn av det Line uttrykker kan det tenkes at hun har fått et innhold av fysioterapeuten, og dersom det er tilfelle er det usikkert om hun lærer like mye om planlegging av egen trening.

Det er også viktig at innholdet tilpasses ut ifra elevenes behov og forutsetninger. For å tilrettelegge for elevenes behov er det viktig med tilpasning av innholdet, slik at elevene kan arbeide med det som er nært og kjent (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 96). Elevenes behov i en skadeperiode kan være veldig individuelt, men funnene viser tegn til at de fleste elevene har et behov for å lege skaden og å komme tilbake til idretten sin. På bakgrunn av at flere av elevene gjennomfører et program bestående av kjente og viktige basisegenskaper, kan det tenkes at fysioterapeutene og lærerne til en viss grad har tilpasset innholdet for den enkelte.

I forlengelsen av denne tematikken var det relevant å spørre elevene hvor de gjennomfører opplegget i toppidrettstimene og hvordan de erfarer dette miljøet. Det som kommer frem av funnene og diskusjonene i denne delen kom til uttrykk i flere av intervjuenes temaer, og har noen fellestrekk med det som ble presentert under elevenes opplevelse av inkludering og tilhørighet (jf. kap. 4.2.1). Dette vil derfor være et supplement til deler av denne diskusjonen, fordi elevenes opplevelse med tilhørighet og inkludering har likheter med hvordan de beskriver innholdet i toppidrettsfaget. Noen av elevene forteller at de gjennomfører opplegget i toppidrettstimene sammen med andre, men flertallet gjør det alene. På spørsmålet om hvordan dette miljøet oppleves, var det ulike tanker omkring hva de foretrekker og årsakene til dette. I intervjuene med Sofie og Olav ga begge uttrykk for at de helst ønsker å trene alene i skadeperioden.

«Jeg føler kanskje at det kan bli litt konkurranse i det. Eller at det blir litt sånn at andre får til noen ting som ikke jeg får til, da blir jeg irritert eller jeg ikke liker ikke å sammenligne meg med andre, jeg vil bare fokusere på meg selv». (Sofie)

«(...) når jeg trener og på treningscenteret særlig, så liker jeg å være i min egen boble og fokusere på treninga jeg gjør». (Olav)

Ved disse utsagn gir Sofie og Olav et inntrykk av at de er tilfredse med å trene alene i skadeperioden. Det at elevene vil fokusere på seg selv og sin trening, kan sees i sammenheng med behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Det kan tenkes at dersom de hadde vært

på feltet med de andre, så kunne det ha svekket muligheten for å oppleve en følelse av kompetanse, fordi det blir enda tydeligere for dem at det er langt frem til deres nivå. Sofie viser tegn til at hun ikke liker å sammenligne seg med andre i lignende situasjon, noe som kan knyttes til Rosenberg (1979) sitt prinsipp om sosial sammenligning. Slik jeg tolker det kan det tyde på at hun ønsker å trene alene, fordi hun påvirkes negativt ved å bli irritert når andre referansepersoner presterer bedre enn henne. Ifølge Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning kan det også være at elevene som vil trene alene har større tro på egne evner til å utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Olav og Sofie kan føle at de mestrer og håndterer skaden sin best på egenhånd. Som omtalt i teorikapittelet baserer autentiske mestringsforventninger seg på tidligere erfaringer om å mestre tilsvarende oppgaver (Bandura, 1997, s. 80). Selv om funnene viser at verken Olav eller Sofie har tidligere erfaringer med en langtidsskade, kan det tenkes at de har erfaringer med å mestre lignende oppgaver. Det kan også være at de elevene som trener alene er mer selvstendige, som kan ha en sammenheng med at elevene har en mer positiv selvoppfatning av seg selv (Rosenberg, 1979). Aksel, på sin side, forteller at han trener alene fordi han må det. Han synes det er kjedelig, og gir uttrykk for at han føler seg mindre sosial når han trener på egenhånd. Dette kan være med å forsterke det forskning sier om at en skadeperiode kan gi en følelse av ensomhet (Rosen et al., 2018).

Det kom relativt klart frem blant enkelte at de synes det er fint å trene på samme sted, eller sammen med andre i skadeperioden. Disse elevene presiserte at selv om de har ulikt opplegg, så er det mye positivt ved å ikke være alene i toppidrettstimene. Det er derfor naturlig å tenke at disse elevene er opptatt av relasjoner og at det er viktig for dem. Følgende sitater gir en god beskrivelse på hvorfor elevene velger og trives med å trene sammen med andre:

«Jeg synes det er positivt at andre trener på samme sted, du føler deg ikke helt alene og vet at det er andre som er i samme situasjon som du er i og de prøver å komme tilbake akkurat som du gjør, og det skaper mer motivasjon til å fortsette da». (Iver)

«(...) så jeg får på en måte litt støtte i at det er mange andre som driver med samme kjedelige øvelser som meg. Så da klarer vi å prate litt med hverandre når vi har pauser, og bare snakke om alt annet enn akkurat den opptreningen da». (Even)

Både Iver og Even gir uttrykk for at det å trene sammen med andre medelever er fordelaktig. Iver begrunner det med at det gir økt følelse av å være en del av et felleskap og gir høyere motivasjon for treningen. Even er inne på noe av det samme, men synes også at det bidrar til å koble av og skifte fokus. Dette kan knyttes til Bianco et al. (2013) sine funn om at utøverne opplever det som viktig å koble av med andre aktiviteter for å takle stress og utfordringer i skadeperioden. På bakgrunn av svarene kan man se tegn til at det å trene sammen med andre bidrar til å opprettholde behovet for tilhørighet ved at elevene får støtte fra medelever og føler seg som en del av felleskapet (Ryan & Deci, 2017). Dette kan bidra til flere positive relasjoner mellom elevene.

Da elevene ble spurt om det er noen lærere som observerer at de gjennomfører opplegget sitt i toppidrettstimene, svarte majoriteten at de er på private treningssentre uten lærere til stede. Aksel forteller at han sender videoer og øktplaner til sine lærere i etterkant av øktene, noe som også blir nevnt av flere av de andre elevene. Det at flere trener på private treningssentre uten lærere til stede, vil kunne føre til mindre oppfølging, samt at innholdet blir mindre knyttet til selve faget. Når elevene oppholder seg på et annet sted, vil det også medføre at det blir en større avstand mellom dem og deres lærere og medelever. På en annen side kan det å trene på private treningssentre muliggjøre at elevene har tilgang til optimalt utstyr med tanke på utbytte av opplegget. Både tilgang til private treningssentre og utstyr er rammefaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen, som kan bidra til å fremme elevenes arbeid med innholdet i toppidrettstimene (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). Det kan tenkes at noen skoler har mangelfullt utstyr, som kan skape utfordringer dersom innholdet krever tilgang på spesielle apparater eller andre hjelpemidler.

Funnene viser at elevene erfarer ulikt innhold og bruk av undervisningsmetoder (Lyngsnes & Rismark, 2007). Flertallet av elevene trener alene, noen trener sammen med andre og to av elevene erfarer at toppidrettsundervisningen til en viss grad er lærerstyrt. I denne sammenheng var det interessant å høre nærmere om de har mottatt andre aktivitetstilbud fra lærerne i toppidrettsundervisningen. Funnene omkring dette viser at majoriteten av elevene ikke har fått et annet tilbud. Line uttalte følgende: *«Jeg tror at hvis jeg hadde vært eller fått tilbud om å være litt på treninger, så hadde jeg følt at jeg var mer med. For nå føles det liksom som at jeg går toppidrett individuell, hvor jeg bare trener alene»*. Det kan tenkes at elevenes oppfatning av miljøet de trener i nå, er preget av at det ikke finnes andre alternativ, og dermed har de lite å sammenligne med. Lærerne kunne gitt elevene muligheten til å delta i

den organiserte undervisningen ved å gi de ulike oppgaver, for eksempel å være dommer, trener, filme teknikk eller diskutere med medelever. På den måten kunne elevene med en skade opplevd at behovet for kompetanse ble tilfredsstilt, ved å føle seg selv som en reell bidragsyter i gruppen (Ryan & Deci, 2017, s. 95). En mulig løsning kunne ha vært å gi elevene muligheten til en kombinasjon av å følge klassen i enkelte timer, og gjennomføre mer individuell trening i andre timer.

Skadeforebyggende trening i toppidrettsfaget

Det kommer relativt tydelig frem blant flertallet av elevene at de har lært svært lite teoretisk om skadeforebyggende trening i selve toppidrettsfaget. Det er også veldig varierende om elevene har hatt praktisk skadeforebyggende trening med lærer. Line forteller at hun ikke har hatt mye om skadeforebyggende trening spesifikt i toppidrettsfaget, men hun har lært mye om det i faget treningslære. Dette kan være gjennomtenkt, og kan ses i sammenheng med at skolen skal legge til rette for arbeid med tverrfaglighet i ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Faglærerne kan være enige om at det teoretiske omkring skadeforebyggende trening skal læres i treningslære, mens den mer praktiske gjennomføringen skal læres i toppidrettsfaget. Ved å ta opp temaer og problemstillinger i flere fag, kan det bidra til at elevene oppnår større forståelse og ser sammenhenger på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studiens tidligere funn viser derimot at flere av elevene har en oppfatning av at faglærerne ikke samarbeider eller kommuniserer så mye med hverandre. Av den grunn kan det virke som om det ikke er så stor sannsynlighet for at denne tverrfaglige tilnærmingen er særlig gjennomtenkt fra faglærernes side. Samtidig kan det Line har lært om skadeforebyggende trening i treningslære bidra til god kunnskap som hun kan ha stor nytte av i toppidrettsfaget. Elever som ikke går idrettsfag, vil derimot ikke ha den samme muligheten. For disse elevene blir det desto viktigere å lære om det i toppidrettsfaget, noe Olav gir uttrykk for at hans lærere er opptatt av. Han forteller at lærerne har vært tydelig på hvorfor skadeforebyggende øvelser er viktig, og at det særlig var fremtredende på en fagdag de hadde i toppidrettsfaget.

Med bakgrunn i elevenes oppfatninger om skadeforebyggende trening, var det interessant å høre deres tanker om hvorvidt de mener dette bør ha et større fokus i toppidrettsfaget. Generelt kom det frem at flere av elevene ønsker seg noe mer fokus av denne type trening, og

at arbeidet med slike øvelser vil ha en betydning for hvor mange som blir skadet. Janne uttalte følgende om tematikken:

«Ja, jeg vil jo si det at det hadde vært fint å vite om skadeforebyggende øvelser jeg kunne gjort. Fordi jeg hadde nok ikke stolt nok på meg selv til å ta helt ansvar for å lage mitt eget opplegg, jeg hadde nok oppsøkt en fysio uansett, men kanskje jeg hadde hatt kjennskap til ulike øvelser når jeg hadde gått til fysio da». (Janne)

Sitatet ovenfor viser hvordan Janne sitt eget ønske og tanker rundt skadeforebyggende trening kan stemme godt overens med at dette er et sentralt tema i læreplanen. I kjerneelementet «ferdighetsutvikling i egen idrett» står det nettopp at elevene skal få kjennskap til hva som skal til for å holde seg skadefri (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Skadeforebyggende trening blir også nevnt under kompetansemålene: «gjennomføre skadeforebyggende tiltak som gir grunnlag for økt treningsbelastning» og «anvende skadeforebyggende øvelser og vurdere hvordan disse kan integreres i trening» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4-6). Dette gir føringer på at undervisningen skal inneholde skadeforebyggende trening, og at elevene skal få muligheten til å gjennomføre og vurdere dette. Hensett til funnene kan en stille spørsmål om skadeforebyggende trening egentlig blir lært bort i faget? Det er tydelig at elevene selv ønsker det, og av den grunn kan det virke som om innholdet ikke har tatt helt utgangspunkt i elevenes behov og medvirkning (Lyngsnes & Rismark, 2007). Når flere av kompetansemålene omhandler skadeforebyggende trening, vil dette også være aktuelt for vurdering i faget. Det er heller ikke unaturlig at disse er spesielt viktig og relevant gjennom en skadeperiode. I det neste delkapittelet vil det presenteres hvordan elevene erfarer vurderingspraksisen i toppidrettsfaget i skadeperioden.

4.4.4 Vurdering

Det kommer frem av intervjuene at elevene opplever ulik vurderingspraksis blant lærerne. De aller fleste synes det er utfordrende å vite hvordan de blir vurdert i skadeperioden, og savner klarere retningslinjer. Olav forteller hva han erfarer på følgende måte:

«Jeg regner med at siden jeg har gitt et opplegg og gir beskjed nesten hver uke om hva jeg skal gjøre, at det er bra nok. Men jeg aner ikke hva jeg blir vurdert på». (Olav)

Sofie har de samme erfaringene, og hun tror lærerne vurderer henne ut ifra tidligere ferdigheter og treningsøkter, siden hun hadde faget i hele fjor med den samme læreren. Videre nevner hun at læreren ikke får sett så mye på utviklingen hennes ved å gjøre det på denne måten. Janne forteller at hun ikke har snakket noe konkret med lærerne sine om vurdering, og etter å ha gjort seg noen tanker forteller hun:

«Jeg må ærlig innrømme at jeg er litt usikker på hvordan jeg ligger an i toppidrettsfaget. Da jeg først ble skadet, så lå jeg på den samme karakteren som jeg fikk før jeg ble skadet. Så jeg håper jo at jeg fortsatt ligger på det nå, for jeg har gjort det samme som da». (Janne)

Sitatene ovenfor underbygger det at majoriteten av elevene kjenner på en stor usikkerhet omkring vurderingspraksisen i toppidrettsfaget. Flere av elevene signaliserer at de tror lærerne vurderer dem ut ifra tidligere ferdigheter før skadeperioden. Dette kan være med å underbygge det Vatten (2017) sin forskning viser om at de fleste utøverne opplever at ferdighetsnivå og resultater i konkurranser vektlegges høyere enn oppnåelse av kompetansemål når det gjelder karaktersetting i toppidrettsfaget. Elever med en langtidsskade har naturlig nok ikke de samme forutsetningene for å vise ferdigheter i sin idrett som elever som er skadefri. I læreplanen står det at vurderingen i faget skal basere seg på kompetansen som elevene har vist med hensyn til kunnskaps- og ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dersom vurderingsgrunnlaget i toppidrettsfaget baserer seg på det elevene har vist av tidligere ferdigheter, vil ikke dette kunne si noe om deres kunnskaps- og ferdighetsutvikling. Det kan også tenkes at det å basere seg på tidligere grunnlag kan føre til at elever på et opprinnelig høyere ferdighetsnivå favoriseres, mens andre elever med en skade kanskje ikke vil oppleve karaktersettingen som rettferdig. Funnene tyder på at lærerne ikke er til stede ved flere anledninger for å observere det elevene gjør i timene. Dette kan problematiseres, da nettopp kartlegging og observasjon viser seg å være viktige virkemidler for å følge opp den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017). Even har imidlertid en noe mer positiv oppfatning enn de andre elevene, og virker å være noe mer informert om hvordan han blir vurdert i skadeperioden. Han uttalte følgende:

«Ja, nå blir jeg jo vurdert på innsatsen jeg legger ned inne, og hvordan jeg følger opp det jeg får fra fysio. Og jeg merker det er lettere å få en god karakter når man er skada faktisk, for da tar de litt hensyn til nivået man presterte på i klubb også». (Even)

På bakgrunn av funnene får jeg et inntrykk av at Even har en viss oversikt over hva han blir vurdert etter i skadeperioden, men at han likevel erfarer lite oppfølging rundt vurdering underveis. Han forteller at han savner hyppigere tilbakemeldinger på hva som er bra og hva som kan gjøres bedre. I motsetning til flertallet, kan det virke som om Even blir vurdert etter utvikling og hvordan han arbeider i skadeperioden fremfor tidligere ferdigheter, noe som kjennetegner sluttvurderingen i toppidrettsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). På en annen side tyder lite oppfølging fra lærer på en manglende underveisvurdering, som også er en stor del av alle fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I toppidrettsfaget omhandler underveisvurdering blant annet at lærerne skal være i en løpende dialog med elevene om utviklingen deres i idretten og veilede dem slik at de blir bevisst på hvordan de kan oppnå ønskede resultater (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Det virker ikke som at lærerne får til dette i særlig stor grad, verken for Even eller flere av de andre informantene, noe som utvilsomt kan få konsekvenser for elevenes utvikling og læringsutbytte i faget.

Temaet vurdering ble nevnt av to elever i forbindelse med spørsmål relatert til hvordan lærerne benytter seg av kompetansemål. Janne forteller at lærerne viser henne kompetansemålene i faget ved at de legges ut på en læringsplattform. Even, fra samme skole, har også lagt merke til at lærerne bruker kompetansemålene i vurderingsarbeidet. Han trekker frem et eksempel om en egenvurdering som de fikk utdelt, hvor det fremgikk hva som var lav, middels og høy måloppnåelse knyttet til de ulike kompetansemålene. Funnene viser at den formelle læreplanen benyttes på skolen til Janne og Even, og at lærerne der er mer bevisst på å legge frem kompetansemålene i forbindelse med vurderingspraksisen. Under prinsippet 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring i overordnet del fremgår det at god vurdering innebærer at elevene deltar og blir hørt i læringsarbeidet, og at de får mulighet til å vurdere sin egen utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Svaret til Even tydeliggjør at lærerne har lagt til rette for at han kan vurdere egen utvikling i lys av kompetansemålene i faget. Det kan tenkes at elevvurdering bidrar til at Even oppnår større forståelse for egen måloppnåelse, som igjen kan gi han mer lærelyst og motivasjon for arbeidet. Samtidig forutsetter det at lærerne faktisk er i dialog med elevene om deres utvikling og veileder dem slik at de er bevisst på hvordan de skal oppnå ønsket resultat (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Det kan være vanskelig for en lærer å vurdere elevenes måloppnåelse dersom vedkommende ikke har sett på utviklingen over tid. Majoriteten av elevene erfarer at de ikke helt vet hva de vurderes etter, og at det ofte ikke er målene i læreplanen som er i fokus. Det kan tyde på at den erfarte læreplanen skiller seg fra den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Videre viser dette en

tydelig sammenheng mellom oppfølging, innhold og vurdering, og hvordan lite oppfølging av toppidrettslærerne og manglende bruk av læreplanen i undervisningen påvirker vurderingspraksisen.

4.4.5 Relasjonen til de signifikante andre

Funnene viser at det er mange ulike personer som blir nevnt og som har betydning for elevene i skadeperioden, og disse vil i denne delen bli omtalt som de signifikante andre. Elevene kom inn på relasjoner til de signifikante andre under flere av intervjuets temaer, og det er tydelig at de langt på vei påvirker hvordan elevene erfarer og opplever skadeperioden. I denne sammenhengen nevnte elevene blant annet familie, venner, fysioterapeut og klubbtrener, og i dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på de ulike personene.

Fysioterapeuten, mental trener og klubbtrener

Under kapittel 4.3.3, ble det presentert at samtlige informanter får et opptreningsprogram fra fysioterapeutene sine utenfor skolens virksomhet. Flere av elevene beskriver fysioterapeuten som en viktig fagperson de kan få veiledning av, samt som en god samtalepartner. Janne sier følgende om hennes relasjon til fysioterapeuten: *«Jeg føler at vi to har stått litt sammen i det og det har hjulpet veldig. Og føle at jeg blir sett av han og at han vil meg vell. Så jeg føler ikke at jeg har stått alene i det»*. Her kommer det tydelig frem at Janne oppfatter en fysioterapeut som er genuint opptatt av hvordan hun har det, samt gir henne tett oppfølging. Disse funnene kan være med på å forsterke det Lanne (2021) sin forskning sier om at utøverne opplevde å få god oppfølging fra fysioterapeuten i skadeperioden. Det kan tenkes at denne relasjonen også kan bidra til å redusere elevenes følelse av ensomhet i selve toppidrettsfaget. Noen av elevene fremhevet også andre personer som viktige signifikante andre. Det kommer frem av følgende sitat fra Iver og Sofie:

«Treneren min da, klubbtreneren min har liksom alltid hatt troen på meg, så han vil jeg si egentlig har vært den største støttespilleren». (Iver)

«Og den mentale treneren jeg går hos er veldig flink. Hun er veldig sånn som sier ifra hvis hun mener hun er uenig, også hjelper hun meg og gir råd. Hun hjelper meg å endre på hvordan jeg skal være sur, eller liksom si til deg selv at det er lov å være sur og så bli ferdig med det». (Sofie)

Dette viser en sammenheng mellom mine funn og forskningen til Putukian (2015, s. 147), som peker på at fysioterapeuter, trenere og annet støtteapparat er av stor betydning for opplevelsene til skadede utøvere i skadeperioden. Sofie gir uttrykk for at hennes mentale trener har lært henne mye, blant annet ulike tankestrategier for å takle negative følelser som har oppstått i skadeperioden. Dette kan knyttes til den forskningen som viser at kognitive mestringsstrategier er viktig for å håndtere emosjonelle stressorer hos unge eliteutøvere under en skadeperiode (Bianco et al., 2013). På bakgrunn av svarene kan en se tegn til at både Sofie og Iver erfarer en god relasjon til de signifikante andre. En god lærer-og elev relasjon og gjensidig respekt er essensielt i et godt læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 231). Det kan tenkes at en annen fagperson tar denne «lærerrollen», og åpner opp for et bedre læringsmiljø for elevene. Samtidig kan det diskuteres om en lærer bør gi dette ansvaret til en person utenfor skolen, og hvilke konsekvenser det har for elevene i selve toppidrettsfaget. Etter mitt syn er det et tankekors at ingen av elevene nevnte spesifikt toppidrettslærerne som viktige støttespillere i skadeperioden. Manglende relasjon med lærer kan ha en avgjørende betydning for elevens motivasjon og faglige konsentrasjon i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene i denne studien har samtidig gitt uttrykk for at det er viktig med gode relasjoner til andre fagpersoner, venner og medelever. Slik det kommer frem av funnene er det tydelig at dette har bidratt til en grad av trygghet, anerkjennelse og trivsel for flere av elevene i skadeperioden.

4.5 Elevenes oppsummering

Avslutningsvis i intervjuene var det spennende å høre med elevene om hvorvidt de har lært noe av skadeperioden og om det er noe de tenker kunne vært gjort bedre. I denne delen var jeg opptatt av at elevene fikk muligheten til å trekke frem hovedlinjene fra sin skadeperiode. Mitt ønske var at elevene skulle tydeliggjøre hva de savner fra lærernes oppfølging og tilrettelegging i toppidrettsfaget.

4.5.1 Lærdom i skadeperioden

Flere av elevene ga uttrykk for at selv om skaden har vært utfordrende på ulike områder, så synes de fleste at det tross alt har kommet noe positivt ut av perioden. Majoriteten uttalte at de lærer mye om tålmodighet, og at de har blitt mye mer tålmodig enn før de fikk skaden. Flere trekker frem at de har lært seg skadeforebyggende øvelser, og noen synes det har vært positivt å bli kjent med nye mennesker. Even kom blant annet med følgende utsagn:

«Og jeg vet ikke om jeg hadde hatt tid til å drive med mental trening hvis jeg hadde vært aktiv, så noe prøver jeg å gjøre som gjør meg bedre som fotballspiller. Også får man jo mer tid til å gjøre andre ting og være med folk utenfor fotballen og». (Even)

Even trekker frem hvordan skadeperioden har gitt han mer tid til å utvikle andre egenskaper, som også er viktig i idretten hans. Det at han har lært mer om mental trening, kan ses i sammenheng med følgende kompetansemål i læreplanen: *gjennomføre mentale forberedelse og mental trening, og reflektere over hvordan dette kan påvirke ferdighetsutvikling* (vg3) (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Slik jeg tolker det kan det også tyde på en sammenheng mellom Evens erfarte læreplan og den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Det å lære om mental trening kan videre knyttes til kognitive mestringsstrategier for å takle motgang (Bianco et al., 2013), og det kan tenkes at dette er viktig både i skadeperioden, som fotballspiller og generelt i livet, ettersom vi alltid vil kunne møte på utfordringer.

Noen av elevene forteller også at de under skadeperioden har fått mer tid til å reflektere omkring seg selv og problematikken, og Janne sier følgende om det: *«Jeg har greid å sette mer ord på ting jeg kjenner i kroppen, for jeg har blitt utfordret til å gjøre det, fordi fysioen min kan jo ikke vite hvordan jeg kjenner det».* En del av underveisvurderingen i toppidrettsfaget er at elevene skal få vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I sitatet kommer det frem at Janne har lært seg viktigheten av å lytte til kroppen sin. Det å lære seg denne egenskapen kan bidra til en økt forståelse med tanke på å tilpasse belastning og ta hensyn til restitusjon. Det kan tenkes at dette er nyttige erfaringer for å unngå eventuell nedgang i progresjon, men også for å unngå nye skader i opptreningsperioden. På den måten kan en skadeperiode være en fin mulighet for elevene til å øve seg på egenvurdering. Det at Janne er delaktig i prosessen som omhandler seg selv, vil også kunne bidra til en større opplevelse av autonomi (Ryan & Deci, 2017). Det er tydelig at det er fysioterapeuten hennes som utfordrer henne til refleksjon, men det er derimot uklart om toppidrettslærerne oppfordrer elevene til å reflektere over egen læringsprosess. På bakgrunn av elevenes opplevelser av manglende kommunikasjon og oppfølging fra toppidrettslærer tyder funnene i denne studien på at dette er fraværende.

4.5.2 Hva kan toppidrettslærerne gjøre for meg?

Et av avslutningsspørsmålene i intervjuet, gikk ut på at elevene skulle reflektere over hvilke råd de ville gitt til meg dersom jeg hadde hatt mange elever med en langtidsskade i min toppidrettsklasse. Funnene viser at elevene har ulike meninger om hvilke tiltak de ønsker seg i skadeperioden. Majoriteten av studiens elever er av den oppfatning at de ønsker en tettere oppfølging i form av mer kommunikasjon, og spesielt Sofie og Iver er tydelige i sine svar:

«Samtaler, sånn som vi har nå. Eller sånn, en samtale på tomannshånd. Og at liksom du gir de alternativt, og at du legger opp for de med langtidsskade da». (Sofie)

«Jeg ville kanskje at du hadde en samtale, spillersamtale med alle sammen. Etter den spillersamtalen så ville jeg at du ringer dem, kanskje en gang i måneden, eller en gang per andre uke liksom og bare høre med alle om hvordan prosessen går». (Iver)

Sitatene ovenfor viser hvordan elevene savner en tettere dialog fra lærer. En viktig del av undervisvurderingen i toppidrettsfaget er at læreren er i dialog med elevene, slik at de får mulighet til å sette ord på hva de får til og reflektere over egen faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Jeg tolker det slik at elevene etterlyser mer støtte og oppfølging fra lærerne, og det er naturlig å tenke at det er enda viktigere at disse hensynene blir ivaretatt overfor skadede elever som befinner seg i utfordrende situasjon. Dette kan ses i lys av forskningen til Rosen et al. (2018) som viser at utøvere som fikk god støtte, også hadde flere positive opplevelser i løpet av skadeperioden.

Videre nevnte enkelte elever at de skulle ønske at lærerne oftere observerte øktene som de gjennomfører i toppidrettstimene, og noen nevnte at toppidrettslærerne bør kreve flere oppdateringer på hva de gjør i timene. Enkelte etterlyser at lærerne er mer spesifikke på hva som forventes av dem i perioden, og Olav sier følgende om det: *«(...) men prøv virkelig å vær så spesifikk som mulig, kanskje bare hva som forventes denne uka, men også for lengre frem i tid hva som forventes og hvordan vi blir vurdert».* Dette samsvarer med forskningen som viser at utøverne opplever varierende tilbakemeldinger i toppidrettsfaget, og manglende forståelse for å få tilpasset øktene til deres behov (Vatten, 2017). Funnene mine peker på noe av det samme, ettersom de opplever manglende tilbakemeldinger på hva som forventes og hvordan de vurderes i faget. I skolen skal lærerne møte alle elever med tydelige og realistiske

forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det kan tenkes at denne mangelen fører til at elevene ikke føler seg hørt i læringsarbeidet. Tydelige forventninger fra lærer kan i denne sammenhengen bidra til å skape en grobunn for elevers opplevelse av autonomi. Ryan og Deci (2017, s. 97) skriver at behovet for autonomi handler om å bli inkludert og ha medbestemmelse i det som omhandler individet. Det kan tenkes at tydelige forventninger fra lærer som formidles gjennom dialog med elevene, kan bidra til at elevene får mulighet til å si hvorvidt forventningene høres realistiske ut i forhold til egen skadesituasjon. Dette kan igjen bidra til en følelse av inkludering og større medbestemmelse i det som omhandler en selv.

Videre ga elevene uttrykk for at de ønsker at toppidrettslæreren i større grad skal bidra til å inkludere elevene i fellesskapet. Even understreker blant annet dette med følgende sitat: «*For det betyr mye altså, og selv om man er skada vite at man fortsatt er en del av noe, og at man fortsatt er en del av klassen, og like viktig som de andre som ikke er skadet da*». Dette behovet for å føle nærhet til andre mennesker og å være en del av et felleskap, kan knyttes til behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Even gir uttrykk for at skadesituasjonen har gitt en følelse av å føle seg mindre medregnet, noe som gir tegn til at behovet for tilhørighet ikke blir tilfredsstillt. Det er tydelig at dette gjelder flere av elevene, ettersom skadesituasjonen gir de en følelse av å være mindre akseptert og inkludert. Dette kan igjen få konsekvenser for elevenes utvikling og velvære i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Et mulig tiltak fra toppidrettslærerne for å avhjelpe dette kan være å gi elevene flere muligheter til å bidra og/eller delta i felles undervisning. I skolen er prinsippet om et inkluderende læringsmiljø og felleskap viktig for trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), noe som underbygger viktigheten av å tilrettelegge og finne alternativ for skadede elever slik at dette prinsippet blir ivaretatt på best mulig måte.

5.0 Oppsummering og veien videre

I dette avsluttende kapittelet vil jeg primært fremheve de mest sentrale funnene i lys av problemstillingen, som i det foregående kapittelet ble presentert og diskutert. Dette skal bidra til å gi en oppsummering av studiens hovedfunn. Avslutningsvis vil jeg knytte noen refleksjoner vedrørende studiens nytteverdi og veien videre, samt fremme enkelte forslag til nye forskningsspørsmål jeg anser som interessante på bakgrunn av mitt arbeid med prosjektet.

5.1 Studiens hovedfunn

Denne studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *«Hvordan opplever videregående elever i toppidrettsfaget å være langtidsskadet, og hvordan erfarer elevene at lærerne tilrettelegger undervisning for dem i skadeperioden?»*. Funnene viser at skadeperioden opptar elevene i stor grad. Elevene deler mange like tanker rundt flere av temaene, men det er også store individuelle forskjeller. Disse variasjonene påvirkes i all hovedsak av elevenes ulike personligheter og de aktuelle skolens tilgang til ressurser.

Resultatene viser at flertallet av elevene opplever mindre tilhørighet i toppidrettsfaget, og kjenner på følelser som ensomhet og isolering. To av elevene føler seg mer inkludert, og funnene viser at dette avhenger av skolens rammefaktorer i form av blant annet felles undervisning og flere fagpersoner. Alle elevene opplever en merkbar forskjell med tanke på andres oppfatninger av dem nå når de er langtidsskadet. De føler seg mindre anerkjent i toppidrettsfaget og mindre medregnet i klubblaget, og behovet for tilhørighet synes ikke å være tilfredsstillende for flertallet av elevene. Funnene viser at inkludering for alle elever i læringsfellesskapet, slik overordnet del av læreplanverket legger opp til (Kunnskapsdepartementet, 2017), er en utfordring å ivareta i skadeperioden.

Flere av elevene opplever forventninger fra de rundt seg, men det er ulikt om disse kommer fra toppidrettslærerne, klubbtrenerne eller signifikante andre. Enkelte blir motivert av disse forventningene, mens andre motiveres mer av en indre drivkraft. Majoriteten av elevene er motiverte for å komme tilbake til idretten, men de fleste preges samtidig av usikkerhet og flere bekymringer. Det er også tydelig at motivasjonen i andre fag påvirkes av skadesituasjonen. Elevene som går studiespesialisering med programfaget toppidrett fremhever at de får vist mindre kompetanse i kroppsøving, mens elevene som går på idrettsfag

trekker frem at skadesituasjonen har gått utover fagene aktivitetslære og treningsledelse. Samtidig er det enkelte elever som opplever økt forståelse og kunnskap i treningslærefaget. Andre påvirkes i større grad av emosjonelle endringer som tristhet, frustrasjon og redsel, samt svekket fysiske egenskaper som følge av skadesituasjon. Dette er faktorer som har påvirket elevenes oppfatning av seg selv og i samspill med andre, og en usikkerhet knyttet til egen kompetanse har bidratt til færre mestringsopplevelser for flere av elevene.

Resultatene viser at majoriteten av elevene erfarer manglende oppfølging fra og fraværende dialog med toppidrettslærerne, og dette preger elev-lærer relasjonen. Enkelte elever trekker frem at de gjerne kunne tenke seg at lærerne observerte de oftere i undervisningstimene. De opplever derimot bedre relasjon med andre fagpersoner, spesielt med fysioterapeuter utenfor skolens virksomhet. Funnene tyder på at lærerne i stor grad stoler på at elevene får den oppfølgingen de trenger fra disse fagpersonene; dette til tross for elevenes inntrykk av manglende samarbeid. Hovedfunnene viser at elevene er avhengig av omsorg og oppfølging, og de fleste opplever fysioterapeuten og enkelte signifikante andre som viktige og sentrale støttespillere.

Elevene savner konkrete forventninger og mål i toppidrettsfaget, og de erfarer at prosessen med målsetting blir mindre fulgt opp i skadeperioden. Resultatene viser at det i stor grad er opplegg fra fysioterapeutene som preger innholdet for de skadede elevene, og disse består ofte av skadeforebyggende øvelser og trening av basisferdigheter. Oppleggene viser seg å være i tråd med kompetansemålene slik de er formulert i læreplanen, men elevene opplever ikke oppleggene som relatert til læreplanen eller toppidrettsfaget. Dette indikerer at elevenes erfarte læreplan ikke ser ut til å samsvare med den formelle læreplanen (Goodlad, 1997).

Majoriteten trener på private treningssentre i toppidrettstimene, og som oftest uten en lærer til stede. Dette er i stor grad avhengig av skolens ressurser, og det varierer blant elevene om det er en konsekvens av elevenes egen eller skolens tilrettelegging. Eksempelvis trener en av elevene fast på et treningssenter med fysisk trener til stede i regi av skolen, og dette tiltaket har ført til at eleven erfarer bedre oppfølging og tilrettelegging i skadeperioden. Majoriteten skulle ønske de i større grad ble inkludert i felleskapet, og noen elever etterlyser flere alternativer til å bidra eller delta i felles undervisning. Elevene er samstemte om at de erfarer usikkerhet omkring temaet vurdering, og savner jevnlig samtaler med toppidrettslærerne.

Dette kunne vært avhjulpet gjennom hyppige underveisvurderinger og egenvurdering som læringsverktøy.

5.2 Studiens nytteverdi og veien videre

Mitt ønske er at denne forskningen kan ha en nytteverdi for flere. Først og fremst håper jeg at det har vært nyttig for de syv elevene som har deltatt i prosjektet, og at de føler deres deltakelse i intervjuene har bidratt til økt refleksjon rundt egen skadesituasjon. Avhandlingen gir et innblikk i hvordan videregående elever opplever å være langtidsskadet og deres erfaringer med lærernes tilrettelegging i toppidrettsfaget, noe også andre elever og utøvere trolig kan relatere seg til. I tillegg mener jeg at studien kan ha en nytteverdi for flere aktører i det norske skolesystemet og ulike idrettslag, som har et behov for å forstå elever og yngre utøvers skadesituasjon. Denne studien kan blant annet gi toppidrettslærere, kroppsøvingslærere og trenere nyttig kunnskap om og innsikt i hvordan de bedre kan følge opp den enkelte elev eller utøver, slik at de kan bidra til å legge forholdene til rette for gode mestringsopplevelser i en skadeperiode. Mitt ønske er at aktørene kan se verdien av resultatene, og benytter dem i den hensikt å forbedre sin praksis.

Det finnes generelt lite forskning på elevers opplevelser og erfaringer med en langtidsskade i skolekontekst, og jeg anser derfor denne studien som et viktig bidrag til forskningsfeltet. Med bakgrunn i at skadeforekomsten er høy blant elever i 16-19 årsalderen (Moseid, 2020), er det etter mitt syn relevant å forske videre på tematikken. I forlengelsen av dette prosjektet reises også nye interessante spørsmål. I denne studien består utvalget kun av elever, og med utgangspunkt i studien ville det vært interessant å undersøke lærernes tanker om skadeproblematikk i toppidrettsfaget. Det kan være at lærerne erfarer tematikken på en annen måte enn elevene, og det kunne vært nyttig å få innblikk i hvordan lærerne opplever at de tilrettelegger for og følger opp langtidsskadede elever i undervisning- og skolesammenheng. Dette kan knyttes til Goodlads (1979) to læreplannivåer; den oppfattende- og gjennomførte læreplanen. Ved å intervjuere lærere kan man blant annet få innblikk i hvordan de arbeider med mål, innhold og vurdering for skadede elever, og det hadde vært en spennende studie å se hvorvidt det samsvarer med elevenes erfaringer. Videre kunne det i tilknytning til dette prosjektet ha vært relevant å gjennomføre en intervensjonsstudie, der langtidsskadede elever blir fulgt opp med jevnlig oppfølging og samtaler. Med bakgrunn i at denne studien belyser at

flere elever erfarer en manglende oppfølging under skadeperioden kunne det ha vært interessant å undersøke effekten av et slikt tiltak.

Denne avhandlingen har belyst en rekke sentrale aspekter som er fremtredende for elever med en langtidsskade i toppidrettsfaget. Etter mitt syn bør det være en større bevissthet blant lærere omkring hvordan elever opplever en skadeperiode, og det er viktig å skape en større tilhørighet for disse elevene i toppidrettsfaget. Videre vil det være hensiktsmessig at lærere har en tettere dialog med de signifikante andre, enten det er elevenes private fysioterapeuter, klubbtrenerne eller øvrige lærere på skolen. Hovedbudskapet er at lærere i enda større grad utvikler en bedre forståelse for den krevende situasjonen elevene synes å være i, og at elevens utvikling og læring legges opp på en hensiktsmessig måte også i skadeperioder. Det er viktig at de blir inkludert i toppidrettsfaget på best mulig måte selv om de er langtidsskadet.

Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Ardern, C. L., Taylor, N. F., Feller, J. A. & Webster, K. E. (2012). A systematic review of the psychological factors associated with returning to sport following injury. *British Journal of Sports Medicine*, 47(17), 1120-1126.
<http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2012-091203>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bejar, M. P., Raabe, J., Zakrajsek, R. A., Fisher, L. A. & Clement, D. (2019). Athletic trainers' influence on national collegiate athletic association division I athletes' basic psychological needs during sport injury rehabilitation. *Journal of Athletic Training*, 54(3), 245-254. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-112-18>
- Bianco, T., Malo, S., & Orlick, T. (2013) Sport injury and illness: Elite skiers describe their experiences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 157-169.
<https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608033>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 22-43). Universitetsforlaget.
- Borgen, J. S., & Moen, K. M. (2017). Leder: Forskning på kroppsøving og idrettsfag i skolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1-4.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.999>
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-153). Gyldendal Akademisk.

- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-45). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-73). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Damsgaard, E., Dalen, L. & Macdonald, M. (2021, 19. oktober). Tusenvis av barn og unge skades i idretten: – Løsningen er enkel. NRK. <https://www.nrk.no/sorlandet/mange-unodvendige-idrettsskader-blant-barn-og-unge---etterlyser-dugnad-1.15688647>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 53-66). Ad Notam Gyldendal.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget AS.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practise*. McGraw- Hill.

- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg., s. 321-350). Gyldendal akademisk.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Gurholt, K. P. (2010). «Eventyrlig pedagogikk»: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Tapir Akademiske Forlag.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haraldsdottir, K. & Watson, A. M. (2021). Psychosocial impacts of sports-related injuries in adolescent athletes. *Current Sports Medicine Reports*, 20(2), 104-108.
<https://doi.org/10.1249/jsr.0000000000000809>
- Johannessen, L. E. F, Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01), 37-48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05>

- Lanne, C. N. N. (2021). *Et idrettspsykologisk perspektiv på Idrettsskader hos elever ved toppidrettslinjen i videregående skole: En kvalitativ undersøkelse/analyse av individets opplevelse av rehabiliteringen fra organisasjon, og individ perspektiv* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/2774360>
- Lyngsnes, K. & Rismark M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, F., Myhre, K. & Sandbakk, Ø. (2016). Psychological determinants of burnout, illness and injury among elite junior athletes. *International Journal of Coaching Science*, 9(1), 3-19. <https://thesportjournal.org/article/psychological-determinants-of-burnout-illness-and-injury-among-elite-junior-athletes/>
- Moseid, C. H. (2020). *Injury and illness in youth elite athletes* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2654367>
- Norges idrettshøgskole. (2020, 21. april). *Retningslinjer for søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker ved Norges idrettshøgskole* (Versjon07). https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-for-forskning/retningslinjer-for-soknad-til-nihs-etiske-komite_07_20042020.pdf
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Fyll ut meldeskjema for personopplysninger. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Podlog, L. & Eklund, R. C. (2007). Professional coaches perspectives on the return to sport following serious injury. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 207-225. <https://doi.org/10.1080/10413200701188951>
- Putukian, M. (2015). The psychological response to injury in student athletes: A narrative review with a focus on mental health. *British Journal of Sports Medicine*, 50(3), 145-148. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2015-095586>

- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosen, P. V., Kottorp, A., Fridén, C., Frohm, A. & Heijne, A. (2018). Young, talented and injured: Injury perceptions, experiences and consequences in adolescent elite athletes. *European Journal of Sport Science*, 18(5), 731-740.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1440009>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Ruddock-Hudson, M., O'Halloran, P. & Murphy, G. (2014). The Psychological impact of long-term injury on Australian football league players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 377-394. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2014.897269>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: *En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thatcher, J., Kerr, J., Amies, K. & Day, M. (2007). A reversal theory analysis of psychological responses during sports injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, 16(4), 343-362. <https://doi.org/10.1123/jsr.16.4.343>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i toppidrett –valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR5-01)*. <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i toppidrett – valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR5-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/idr05-02>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vatten, T. S. (2017). *Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett 3 i videregående skole: En studie på hvordan langrennstrenere og langrennsutøvere opplever det relasjonelle forholdet sin betydning for ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning*. [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2447777>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Kvittering på vurdering fra NSD

Vedlegg 4: Godkjenning fra NIHs etiske komite

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevs opplevelser og erfaringer med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan videregående elever opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, og hvordan de erfarer at lærerne tilrettelegger for dem i en skadeperiode. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det er gjort lite forskning på elever sine erfaringer med å være langtidsskadet i norsk skolekontekst og din aldersgruppe. Formålet med dette forskningsprosjektet er å se nærmere på hvordan elever opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, og hvordan de erfarer at lærere tilrettelegger for dem under en skadeperiode. I forbindelse med mitt masterprosjekt er jeg derfor interessert i å prate med deg og lytte til hva du har å fortelle om dine opplevelser og erfaringer med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, men også generelt i skolehverdagen. Bakgrunnen for å undersøke temaet ligger i et ønske om å få mer kunnskap om hva elever opplever som positivt og meningsfullt, men også som mer utfordrende under en skadeperiode.

Studiet er en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, og forskningsprosessen vil pågå i tidsrommet mellom august 2021 og juni 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Min veileder Per Midthaugen er ansvarlig for prosjektet. Han er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved Norges idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen fordi jeg ønsker å høre dine tanker om hvordan du opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, og hvordan du erfarer at lærere tilrettelegger for deg. Det er faglig interessant og viktig for utvikling av skolen og fagene at dere som elever blir

hørt. Jeg har et kriterium om at utvalget skal være fra offentlige videregående skoler med valgfaget toppidrett, og ønsker begge kjønn representert. Utvalget vil bestå av 6-8 elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din deltakelse i denne studien vil innebære å delta i ét individuelt intervju. Det vil kun være meg som forsker, og den som blir intervjuet til stedet under intervjuet. Selve intervjuet vil ha en varighet på omtrent 45-60 min. Gjennom intervjuet kan du bli bedt om å kommentere litt sensitive temaer. Spørsmålene som stilles vil omhandle dine opplevelser og erfaringer med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget og hvordan dette kan prege skolehverdagen. Det vi snakker om vil bli registrert i form av lydopptak og notater. Disse vil du i etterkant få mulighet til å lese over, for å passe på at du er forstått riktig. Vi blir sammen enige om tid og sted for gjennomføring av intervjusamtaler.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan gjøres via SMS, telefon eller e-post til prosjektleder. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysninger om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket. For å ivareta konfidensialiteten vil personopplysninger og lydopptak transkriberes så raskt som mulig. I studien vil du anonymiseres både i rådata og publikasjon med fikserte navn, og eventuell informasjon i lydfilene som kan identifisere deg vil bli redigert slik at du ikke kan gjenkjennes. Lydfilene vil kunne oppbevares i en kort periode i et låsbart skap som kun meg selv og min veileder har tilgang til. Det vil være et nummer på lydfilene, og koblingsnøkkelen som knytter lydfilene til navn vil oppbevares på et sikkert sted og ikke sammen med lydfilene. Du har anledning til å få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg, og kan når som helst etterspørre, få rettet eller eventuelt slette personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2022. Når prosjektet avsluttes og er godkjent vil alt av personopplysninger, lydopptak og transkribering slettes umiddelbart.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler personopplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette masterprosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du ønsker å stille som deltaker i dette prosjektet ønsker jeg at du også leser og underskriver den vedlagte samtykkeerklæringen. Hvis der er noe du lurer på kan du ringe meg på 92491085, eller sende en e-post til norahanssen@outlook.com Du kan også kontakte min veileder Per Midthaugen på telefon 97687607, eller sende en e-post til per.midthaugen@nih.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Per Midthaugen
(Forsker/Veileder)

Prosjektmedarbeider
Nora Hanssen
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Langtidsskadet i toppidrettsfaget*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet og mer presist til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjon

- Presentere meg selv og kort gjennomgang av forskningsprosjektet og prosjektets formål.
- Informere igjen om bruk av lydopptak og lagring, hvordan intervjuet skal gjennomføres og brukes i forskningsprosjektet.
- Repetere nøkkelinformasjon knyttet til informasjonsskrivet; taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering, lagring av data og at dette slettes ved prosjektslutt. Minner også informanten om frivillig deltakelse og retten til å trekke seg.
- Avslutter introduksjonen med å åpne opp for eventuelle spørsmål fra informanten.

Elevenes bakgrunn og erfaring med skader

1. Alder, skole og idrettserfaringer

- Hvilken klasse går du i?
- Hva slags studieretning går du?
- Hvorfor søkte du på idrettsfag og toppidrett som valgfag/ Hvorfor søkte du på studiespesialisering med toppidrett?
- Hvilken idrett driver du med?
- Hvor lenge har du drevet med idretten?
- Hva betyr (idretten) for deg?

2. Skadehistorikk

- Har du vært mye skadet i løpet av årene som har vært?
- Hvilken type skade har du nå og hvordan fikk du den?
- Kan du fortelle litt om hva du følte den første perioden etter at du fikk skaden?

Organiseringen av toppidrettsfaget

- Kan du fortelle litt om hvordan toppidrettsfaget er organisert på skolen?
 - Hvor mange undervisningsøkter har dere i uken?
- Hvor mange lærere er det i toppidrettsfaget?
- Hva er ditt inntrykk av samarbeidet mellom lærerne på toppidrettsfaget og lærerne i de andre idrettsfagene/skolefagene?

Inkludering og tilhørighet

- Vil du fortelle litt om hva du gjør i toppidrettstimene nå?
 - Hva gjorde du den siste toppidrettstimen du hadde?
- Trener du med resten av klassen, i egen gruppe eller alene?
 - Hvordan oppleves dette miljøet for deg?
 - Hvordan føler du deg inkludert i toppidrettsfaget?
- Kan du si litt om skaden påvirker deg i andre skolefag? På hvilken måte?
- Hvilke venner er du mest sammen med i skadeperioden?
 - Opplever du at de støtter deg? På hvilke måter?
- Hvem synes du har vært dine viktigste støttespillere i skadeperioden?

Lærernes tilrettelegging

- Hvordan blir du fulgt opp av lærerne på toppidrettsfaget?
- Vet du om læreren i toppidrettsfaget er i kontakt med klubbtreneren din?
- I hvilken grad har du vært med å bestemme hvilke aktiviteter du kan gjøre i toppidrettsfaget?
- Har du vært med å sette deg mål for skadeperioden?
- I læreplanen er det noe som heter kompetansemål, vet du om lærerne benytter kompetansemål?
- Toppidrettsfaget skal blant annet jobbe for å gi elever kjennskap til hva som skal til for å holde seg skadefri.
 - Har du hatt noe om skadeforebyggende øvelser i toppidrettstimene eller i andre fag før du ble skadet? På hvilke måter?
- Er det noe du erfarer at lærerne på toppidrettsfaget gjør som er spesielt bra eller noe de kunne gjort annerledes for deg?
- Kan du fortelle litt om hvordan du blir vurdert i toppidrettsfaget?
 - Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærer?

Motivasjon, mestring og forventninger

- Kan du fortelle litt om hvordan motivasjonen din har vært underveis i skadeperioden?
 - Vil du si deg motivert for å komme tilbake for fullt til idretten? Hvorfor?
- Hvordan føler du at læreren din i toppidrettsfaget motiverer deg?
- Hvordan er det å følge opplegget du får i toppidrettstimene?

- Hvordan opplever du å mestre øvelsene du gjør?
- Hvilke forventninger har du til deg selv i denne perioden?
 - Føler du at andre har forventninger om at du skal komme tilbake til idretten?
- Hvordan opplever du at andre oppfatter deg når du er skadet?
 - Vil du si det er viktig for deg hva andre tenker? Hvorfor?
- Hvordan har skaden påvirket din bevegelighet, utholdenhet og styrke?
- I hvilken grad føler du at skaden påvirker humøret ditt?
- Bekymrer du deg mye over skaden? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Avslutning

1. Oppsummering

Vi har vært inne på mange temaer.

- Hva vil du si er det mest utfordrende med å være langtidsskadet i toppidrettsfaget?
- Kan du si litt om det er noe som har vært positivt med å være langtidsskadet? Hva har du lært?
- Se for deg at jeg er lærer, hvilke råd ville du gitt meg hvis jeg hadde mange elever med en langtidsskade i min klasse?
- Helt til slutt, er det noe du føler du har sagt som jeg kan ha misforstått eller noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt knyttet til temaet?

2. Takknemlighet

Takke for intervjuet.

Vedlegg 3: Kvittering på vurdering fra NSD

6.9.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"En kvalitativ studie om hvordan videregående elever opplever å være langtidsskadet i toppidrettsfaget, og hvordan de erfarer at lærere tilrettelegger undervisning for dem i en skadeperiode"

Referansenummer

450002

Registrert

20.08.2021 av Nora Hanssen - noraha@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Midthaugen , perm@nih.no, tlf: +4723262404

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nora Hanssen, norahanssen@outlook.com, tlf: 92491085

Prosjektperiode

16.08.2021 - 30.06.2022

Status

06.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

06.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 06.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

6.9.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Godkjenning fra NIHs etiske komite

OSLO 05. september 2021

Per Midthaugen
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

Søknad 200 – 020921 – Langtidsskadet i toppidrettsfaget; elevers erfaringer og opplevelser

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 2. september 2021 konkludert med følgende:

Vurdering

I søknaden pekes det på at erfaringer og opplevelser med langtidsskader kan være vanskelig og sårbar å snakke om. Komiteen savner i den forbindelse en plan for hvordan uforutsette hendelser i intervjusituasjon vil bli fulgt opp, herunder hvordan deltakerne vil bli fulgt opp.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *Vilkår fra NSD følges*
- *At det utarbeides en beredskapsplan i tråd med komiteens merknad. Planen sendes komiteen til orientering innen 20. september 2021*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Komiteen forutsetter videre at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte i tråd med de til enhver tid gjeldende tiltak ifbm Covid-19 pandemien.

Med vennlig hilsen

Anne Marte Pensgaard

Professor Anne Marte Pensgaard
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

NIH NORGES
IDRETTSHØGSKOLE

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no
www.nih.no